

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra primární pedagogiky**

**VÝCHOVA K DEMOKRATICKÉMU  
OBČANSTVÍ V PRIMÁRNÍ ŠKOLE**

**(role průřezového tématu v českém a britském kurikulu)**

Education for citizenship at primary schools

(role of the subject in Czech and British national curriculum)

**Diplomová práce**

**Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará Ph.D.**

**Autor diplomové práce: Zdeněk Štěpka**

**Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ – CJ**

**Forma studia: prezenční**

**Diplomová práce dokončena: březen, 2010**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 16. 3. 2010

Podpis:.....

Děkuji PhDr. Janě Staré Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za cenné rady a připomínky, které mi poskytla.

### Anotace:

Diplomová práce *Výchova k demokratickému občanství v primární škole* analyzuje problematiku výchovy k demokratickému občanství v primární škole z hlediska její role v českém kurikulu. Přístup k výuce tohoto předmětu reflektuje pomocí porovnání školních vzdělávacích programů několika vybraných škol v ČR, dále pak nabízí přehled výukových materiálů. K pochopení dané situace v ČR nabízí srovnání s rolí tohoto předmětu v kurikulu ve Velké Británii a rozšíření jeho významu dokládá na přehledu zdrojů britských aktivit jak v tištěné, tak i elektronické podobě.

V praktické části zjišťuje, jakou měrou a jakým způsobem ovlivňují aktivity přenesené z britského prostředí a aplikované na českých žácích prvního stupně jejich náhled na svět v otázkách úzce spjatých s výchovou k demokratickému občanství.

### Abstract:

The diploma thesis *Education for democratic citizenship* analyses the issue of education for democratic citizenship in primary schools in terms of its role in the Czech curriculum. The approach to teaching this subject is reflected by comparing some school educational programs of selected schools in the CR, as well as provides an overview of teaching materials. To understand the situation in the CR the role of this subject in the curriculum of the UK is offered for comparison. Its compounding meaning is illustrated thanks to the list of activities both printed and electronic.

The practical part determines how much and in which way the activities carried over from the UK environment and applied to the Czech primary school influence pupils' insight into the world on issues closely linked with education for democratic citizenship.

### Klíčová slova:

Občan, občanství, demokracie, občanská společnost, Rámcový vzdělávací program,

### Key words:

Citizen, citizenship, democracy, civil society, National Curriculum

## OBSAH

ÚVOD.....	3
CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	4
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>6</b>
<b>1. VÝCHOVA K DEMOKRATICKÉMU OBČANSTVÍ .....</b>	<b>6</b>
1.1. ZÁKLADNÍ DEFINICE POJMŮ.....	6
1.2. UKOTVENÍ VÝCHOVY K DEMOKRATICKÉMU OBČANSTVÍ V MODERNÍ SPOLEČNOSTI.....	10
<b>2. ZAKOTVENÍ PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU VDO V RVP ZŠ V ČR.....</b>	<b>15</b>
2.1. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (DÁLE JEN RVP) .....	15
2.2. PRŮŘEZOVÁ TÉMATA A JEJICH ROLE V RVP .....	15
<b>3. POROVNÁNÍ VZORKŮ ŠVP VE ČTYŘECH VYBRANÝCH ZŠ.....</b>	<b>18</b>
3.1. STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH ŠKOL.....	18
3.2. SROVNÁNÍ JEDNOTLIVÝCH ŠVP Z DANÝCH HLEDISEK: .....	19
<b>4. PŘEHLED MATERIÁLŮ V ČEŠTINĚ.....</b>	<b>22</b>
<b>5. ZAKOTVENÍ PŘEDMĚTU V BRITSKÉM KURIKULU .....</b>	<b>25</b>
<b>6. PŘEHLED MATERIÁLŮ V ANGLICKÉM JAZYCE .....</b>	<b>27</b>
<b>7. POROVNÁNÍ VYSLEDOVANÝCH ODLIŠNOSTÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ A VELKÉ BRITÁNII..</b>	<b>30</b>
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....	32
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>	<b>33</b>
<b>1. CÍLE, PŘEDMĚT A METODIKA VÝZKUMU .....</b>	<b>33</b>
<b>2. ZADÁNÍ - VYJMENOVÁNÍ POUŽITÝCH AKTIVIT .....</b>	<b>35</b>
2.1. Aktivita č. 1 ve 4. třídě - „Co vidíš na obrázku?“ .....	35
2.2. Aktivita č. 2 ve 3. třídě – „Náročné situace: co uděláš?“ .....	36
2.3. Aktivita č. 3 ve 2. třídě – „Hranice zlomu... rozhodnutí je na tobě“ .....	39
<b>3. ZÁZNAM POZOROVÁNÍ BĚHEM POUŽITÍ AKTIVIT VE ŠKOLE.....</b>	<b>41</b>
3.1. Pozorování aktivity „Co vidíš na obrázku?“ ve 4. třídě ZŠ .....	41
3.2. Pozorování aktivity „Náročné situace: co uděláš?“ ve 3. třídě ZŠ.....	45
3.3. Pozorování aktivity „Hranice zlomu... rozhodnutí je na tobě“ ve 2. třídě ZŠ .....	48
<b>4. DOTAZNÍK PRO TŘÍDY + VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ U PARALELNÍCH TŘÍD .....</b>	<b>51</b>
<b>5. VÝSLEDKY ZKOUMÁNÍ.....</b>	<b>54</b>
5.1. Výsledky zkoumání – 4. třída .....	54
5.2. Výsledky zkoumání – 3. třída.....	57
5.3. Výsledky zkoumání – 2. třída.....	62
SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	65
ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	67

<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>69</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

V dnešním světě plném každodenních změn je i pro dospělého jedince často obtížné orientovat se věcech nejen v globálním měřítku, ale často i v otázkách, jež ovlivňují jeho blízké okolí. Proto, aby budoucí generace občanů v produktivním věku dokázaly obstát v těžké konkurenci nejen evropské, ale celosvětové, je potřeba vychovávat a vzdělávat žáky a studenty základních i středních škol v duchu demokratického a tržního prostředí, kde ovšem není opomíjen rozvoj smyslu pro spravedlnost, poctivost, toleranci a umění pomáhat ostatním lidem.

Na základních školách je mnoho předmětů, které se těchto pilířů humanity okrajově dotýkají. Jsou to ovšem průřezová témata, která svou náplní obsahovou i formální umožňují učitelům tuto problematiku uchopit a rozvinout v žácích potřebu se o tématech jako jsou práva a povinnosti jedince, odpovědnost za vlastní činy či demokracie a možnost vyjádřit svůj názor, nebo volby a politické systémy, nejen dozvědět, ale umět s nimi i pracovat a hlavně je pak umět použít ve vlastním životě ve škole i mimo ni.

Průřezové téma *Výchova k demokratickému občanství*<sup>1</sup>, kterému je tato práce věnována, v sobě bezpochyby zahrnuje odpovědi na důležité otázky, jež jsou pro budoucí kvalitu života jedince i celé společnosti nezbytné. Dle mého názoru vzhledem k historickému vývoji České republiky stále ještě nedošlo k tolik potřebným změnám v přístupu k vlastní odpovědnosti za situaci v zemi. Domnívám se, že kromě parlamentních, senátních a krajských voleb není v občanech vypěstovaná potřeba podílet se na ovlivňování chodu státu formou veřejné diskuze, zakládáním sdružení, občanskoprávních organizací a spolků, jež by se každodenní činností podílely na formování společnosti a byly tak jakýmsi kontrolním orgánem zastupitelské moci.

Tento nedostatek ovšem nemůže být odstraněn ze dne na den a jediným možným prostředkem je vzdělávání a výchova občanů jedinců, kteří budou nahlížet na svět okem otevřeným a hlavně kritickým. Na výchově takových jedinců má a bude mít podíl i VDO. Jak vyplývá z dosavadních zkušeností některých základních škol, důvodů proč se věnovat VDO již na prvním stupni ZŠ je spousta. Pro představu jmenujme například situaci na ZŠ Tábořská

---

<sup>1</sup> Dále již **VDO**

po povodních v roce 2002, kdy se děti, které byly součástí školního parlamentu, sešly, aby pomohly vyřešit problémy po povodních společně s dospělými. Tím se u nich bezesporu rozvinula potřeba podílet se na věcech veřejných a pomoci ostatním lidem v nouzi.<sup>2</sup>

V současné době je však problematika VDO na primárním stupni ZŠ stále ještě v plenkách. Co se vymezení obsahu výuky týče, začíná se postupně rýsovat, jakou informaci či dovednost by si měly děti do života odnést. Otázkou ovšem stále zůstává, jakým způsobem učitelé k tématu přistoupí, uchopí jej a žákům dále předají. Jaká je tedy současná situace na prvním stupni ZŠ z pohledu zdrojů aktivit a metodologických příruček pro učitele. Mají učitelé dostatek možností, kde postupy pro výuku VDO čerpat? Vzhledem k tomu, že naše demokracie je stále ještě mladším bratrem svých západních sourozenců, nabízí se možnost přiučit se od takových zaběhlých demokracií, jako je ta britská. Proč se tedy nepodívat za hranice české kotliny a nenabrat inspiraci v zemi, kde si stejné otázky kladli již v sedmdesátých letech minulého století. Je přece jednodušší vyvarovat se chyb jiných a postupovat kupředu k rozvoji demokratické společnosti naší malé země.

Téma VDO je pro mě zajímavým propojením pedagogického a společensko vědního oboru. Vzhledem ke svému zájmu o politické a společenské dění v naší zemi cítím potřebu rozvíjet na této úrovni jak sebe, tak své budoucí žáky. Je smutné vidět generace lidí, jež byly negativně ovlivněny totalitním režimem, a o to větší je můj zájem na tom, aby byly děti vzdělávány k demokratickému a kritickému myšlení již se vstupem do první třídy ZŠ.

## **CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE**

Diplomová práce s názvem *Výchova k demokratickému občanství* má teoreticko-výzkumný charakter a dělí se proto na dvě části: teoretickou a empirickou.

- V teoretické části bude mým úkolem na základě odborné literatury definovat nejdůležitější pojmy, jež jsou nezbytné pro tuto práci.
- Pokusím se postihnout roli VDO v Rámcovém vzdělávacím programu ZŠ

---

<sup>2</sup> <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1233/skolni-parlament-proc-ano-.html/>



- Porovnáám čtyři vybrané školní vzdělávací programy z několika hledisek a pokusím se reflektovat dané přístupy
- Nabídnu přehled materiálů, jež mohou sloužit učitelům na prvním stupni ZŠ jako zdroje aktivit na hodiny VDO, či budou sloužit k odbornému studiu problematiky. Půjde o materiály vydané v češtině jak ve formě tištěné, tak i elektronické. Pro představu jaké možnosti mají čeští učitelé při čerpání inspirace pro své výukové aktivity.
- Přiblížím, jakým způsobem je zapracována VDO v britském kurikulu.
- Nabídnu přehled materiálů vydaných v angličtině jak ve formě tištěné, tak i elektronické, sloužících britským pedagogům.
- Zjištěné závěry teoretické části o stavu VDO v ČR a ve Velké Británii porovnáám a vyvodím závěry.

V návaznosti na teoretickou část budou v části empirické sledovány dva zásadní cíle.

- Prvním cílem bude pozorovat, kterak si poradí žáci tří vybraných tříd s aktivitami převzatými z britských zdrojů a výsledované skutečnosti monitorovat.
- Druhým cílem pak bude vyhodnotit výsledky dotazníků distribuovaných žákům tříd, jež se aktivity zúčastnili i jejich vrstevníkům z paralelních tříd, kteří do aktivity nebyli zahrnuti.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část se sestává ze sedmi základních kapitol, kde každá se věnuje odlišnému úhlu pohledu na dané téma. První kapitola nabízí definice základních pojmů nezbytných pro následnou práci s textem a jeho pochopení. Druhá kapitola vysvětluje jaké postavení a roli má VDO v Rámcovém vzdělávacím programu ZŠ. Třetí kapitola nabízí srovnání čtyř vybraných školních vzdělávacích programů základních škol. Čtvrtá kapitola nabízí přehled materiálů věnujících se VDO dostupných v českém jazyce. Pátá kapitola ukazuje jakým způsobem je zapracována VDO v britském kurikulu. Šestá kapitola nabízí přehled materiálů v anglickém jazyce. A nakonec sedmá kapitola nabízí srovnání českého a britského přístupu a hodnotí situaci v obou zemích.

### 1. VÝCHOVA K DEMOKRATICKÉMU OBČANSTVÍ

První kapitola se pokusí definovat základní pojmy související s výchovou k demokratickému občanství, jak je budeme v průběhu práce používat. Dále se pokusíme stručně nastínit širší historický a společenský kontext vzdělávání k demokratickému občanství.

#### *1.1. Základní definice pojmů*

##### Občan

Přední britský sociolog Giddens<sup>3</sup> definuje „občana“ jako příslušníka určitého politického společenství, kterému z jeho členství v tomto společenství plynou určitá práva a povinnosti. Přičemž v současnosti je oním společenstvím myšlen stát.

---

<sup>3</sup> Giddens, str. 560

## Občanství

Jestliže se zabýváme výchovou k občanství, je třeba nejprve definovat samotný pojem „občanství“. Existuje mnoho přístupů a mnoho úhlů pohledu, ze kterých se dá na danou problematiku nahlížet. Jinak občanství definuje sociologie, jinak pedagogika a jinak politologie. Z tohoto důvodu jsou následující definice tak různorodé.

V úzkém slova smyslu „občanství“ znamená dle J. Staré přináležitost k určité spopolitosti nebo společenství. V širším smyslu lze občanství chápat jako vědomé a skutečné naplňování odpovědnosti za celek a morální závazek jedince vůči společnosti.<sup>4</sup> Občan ve společnosti tedy zastává různé role, v jejichž výčtu se odborníci rozcházejí. Za směrodatnou můžeme opět považovat např. definici Cogana, který nachází pět rolí občana: vědomí identity, užívání občanských práv, plnění občanských povinností, zájem o veřejné záležitosti a přijetí základních společenských hodnot, k nimž J. Stará přidává ještě aspekt kritického zvažování společenských problémů<sup>5</sup>

Naproti tomu Giddens<sup>6</sup> poukazuje na fakt, že v tradičních společnostech cítily sounáležitost se státem podléhajícím určitému panovníkovi pouze vládnoucí třídy nebo majetnější lidé. Naproti tomu v národních státech se většina obyvatel žijících na území vymezeném hranicemi daného politického systému stává jeho občany, sdílejícími určitá práva a povinnosti, a považují se za součást národa. Téměř každý se dnes identifikuje s konkrétním politickým celkem.

## Demokracie:

Pojem „demokracie“ je v současné době skloňován tak často, jako snad nikdy v celých dějinách. Je evidentní, že majoritní podíl na této skutečnosti mají *mass media* a jejich stále narůstající pronikání do našeho soukromí. Nejde však jen o zprávy týkající se přímo politických změn v některých dosud nedemokratických státech světa, ale hlavně o znepokojující nárůst případů, kdy je naše každodenní porce demokracie nahlodávána všemožnými restrikcemi a zákazy. Co si tedy pod pojmem demokracie představit?

---

<sup>4</sup> Stará, J 2004 str. 7

<sup>5</sup> *ibid.*, str.8

<sup>6</sup> Giddens, str. 337

Akademický slovník cizích slov (2001) „demokracii“ definuje takto:“ 1. vláda lidu, lidovláda, forma vlády, ve které Nejvyšší moc patří lidu a uskutečňuje se buď přímou účastí, nebo prostřednictvím volených zástupců;... 2. princip rovnoprávného uplatňování vůle všech členů nějaké skupiny...”

Dle Koháka je „demokracie“ způsob obohacování člověka člověkem, založený na odpovědnosti občanů za věci obecné, na vzájemné úctě a na předpokladu čestnosti a dobré vůle.<sup>7</sup> Kohákovým hlavním apelem je však idea toho, že lidé by měli být aktivní i poté, co si své zástupce zvolí a neměli by jen pasivně přihlížet konání těch, kteří jsou u moci, neb ti jim nejsou nadřazeni, ale pověřeni zastupováním.

Giddens<sup>8</sup> hledá význam „demokracie“ přímo v původním řeckém termínu *demokratia*, složeném ze slov *demos* (lid) a *kratos* (vláda). „Demokracie“ tedy představuje politický systém, kde vládne lid. V některých zemích se oficiálně přijímaná verze „demokracie“ vztahuje jen na politickou sféru, zatímco v jiných se týká i jiných oblastí společenského života. V politologickém slova smyslu se „demokracie“ dělí na demokracii přímou (nejstarší – řecký typ „demokracie“, ve které je přijímáno společné rozhodnutí) a liberální (voliči mohou vybírat ze dvou a více stran a všichni dospělí občané mají právo volit). Stručně: politický systém, který umožňuje občanům účastnit se politického rozhodování nebo volit své politické představitele<sup>9</sup>

Jaroslav Kapr<sup>10</sup> rozvíjí svou teorii na základě slovníkových vymezení, jež oscilují kolem dvou hlavních rovin definování. Ta první tvoří pole idejí, představ, vizí o uspořádání vztahů mezi lidmi. Ta druhá chápe „demokracii“ jako typ politického systému. Strategie Kaprova výkladu se odvíjí ve dvou hlavních krocích. Prvním je pojetí „demokracie“ jako určitého typu institucionálního uspořádání. Zde se odkazuje na J. A. Schumpetera, jenž zkoumá „demokracii“ jako takový typ uspořádání, který umožňuje specifickým postupem docházet k rozhodnutím. Oním specifíkem jsou volení zástupci z řad občanů. „Demokracie“ je z tohoto pohledu metoda, technika, způsob soutěže potenciálních vůdců o hlasy voličů. Druhým krokem strategie výkladu bude soustředění na rovinu „demokracie“ jako mechanismu rozhodování. „Demokracie“ bývá chápána jako opak autokracie, diktatury, kdy

---

<sup>7</sup> Kohák 1997, str. 9

<sup>8</sup> Giddens, str. 339

<sup>9</sup> ibid, str. 549

<sup>10</sup> Kapr, 1991 str. 39

rozhoduje, vládne jedinec. Typické pro demokratické rozhodování je představa diskuze partnerů a rozhodování podle společného konsensu.

### Občanská společnost

Dle Dahrendorfa<sup>11</sup> jde o společnost tvořenou svobodnými občany, kteří již nejsou poddanými a jsou vybaveni právy. Dahrendorf poukazuje i na důležitou roli „občanské společnosti“ jakožto třetího člena mezi trhem a státem. I přesto, že jde o pojem nikterak nový, o čemž svědčí i vize Kantova, že občanská společnost je skutečným cílem dějin, kdy dokonce snil o světoobčanství, začalo se o novodobé občanské společnosti mluvit zejména s příchodem demokracie do postkomunistických zemí v roce 1989. Tato představa občanských iniciativ a nově vzniklého prostoru pro veřejnou diskuzi ovšem vzala za své při řešení náročných problémů spojených s tehdejší transformací, kdy stát a hlavně pak trh zcela přebral otěže rozhodování. Ke změně chápání role občanské společnosti a její důležitosti došlo v Evropě až po roce 2000.

### Demokratické občanství

Rada Evropy definuje „demokratické občanství“ jako množinu zahrnující jakékoliv formální i neformální vzdělávací aktivity, včetně těch v rodině, které jedinci umožňují jednat po celý život jako aktivní a odpovědný občan, který respektuje práva ostatních. Demokratické občanství představuje faktor sociální soudržnosti, vzájemného porozumění, dialogu mezi kulturami a náboženstvími a solidarity, přispívá k prosazování principu rovnosti žen a mužů a vybízí k vytváření harmonických a mírových vztahů uvnitř národů i mezi nimi, jakož i k obraně a rozvoji demokratické společnosti a kultury.<sup>12</sup>

Zároveň jde o znalost, jak funguje stát a společnost a o sadu dovedností ohledně základních pravidel společnosti, která by měl jedinec respektovat. Tyto dovednosti nejsou vrozené, je třeba se je učit. Zahrnuje všechny aspekty života demokratické společnosti (např.

---

<sup>11</sup> Atlas transformace, 2009 str. 406

<sup>12</sup> <http://aplikace.msmt.cz/MezinarodniSpoluprace/Dokumenty/dopedc.doc>, *Doporučení Rady Evropy členským státům – výchova k demokratickému občanství (2002)*, čl. 2, staženo 25.1.2010.

udržitelný rozvoj, účast postižených lidí na životě společnosti, rovnost pohlaví, prevence terorismu atd.)<sup>13</sup>

### Výchova k demokratickému občanství (dále VDO)

Pojetí výchovy k občanství („VDO“) se liší nejen ve světě, ale i v jednotlivých evropských státech. S odkazem na oficiální stránky Rady Evropy<sup>14</sup> můžeme výchovu k demokratickému občanství definovat jako vzdělávací aktivity, které vedou prostřednictvím nabývání vědomostí a osobních zkušeností k posílení schopnosti jedince využívat a chránit demokratická práva a povinnosti ve společnosti, oceňovat rozmanitost a hrát aktivní roli v demokratickém životě s cílem prosazovat a ochraňovat demokracii a vládu práva.

Stejný zdroj poté poukazuje i na důležitost zapojení výchovy k lidským právům do výuky na základních školách a charakterizuje ji jako vzdělávací aktivity, které vedou k osvojení a ochraně univerzálních lidských práv ve společnosti, s cílem prosazování a ochrany lidských práv a základních svobod.

VDO a VLP si jsou velice blízké a vzájemně se doplňují. Liší se spíše v zacílení a obsahu než v záměrech. VDO se především zaměřuje na demokratická práva a povinnosti a aktivní spoluúčasť jedince ve vztahu k civilním, politickým, společenským, ekonomickým, právním a kulturním oblastem společnosti, zatímco VLP se zaměřuje na širší spektrum lidských práv a základních svobod ve všech aspektech lidského života.<sup>15</sup>

### ***1.2. Ukotvení výchovy k demokratickému občanství v moderní společnosti***

Podle Rady Evropy řada studií ukazuje, že většina lidí v Evropě se postupně vzdaluje jejich politickým systémům. Lidé nevěří politikům, jsou zklamaní z výkonu politických institucí a jsou skeptičtí, zda vůbec stojí za to chodit k volbám. Např. v r. 2004 ve volbách do

---

<sup>13</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1\\_What\\_is\\_EDC\\_HRE/EDC\\_Q&A\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/EDC_Q&A_en.asp) , definuje demokratické občanství

<sup>14</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1\\_What\\_is\\_EDC\\_HRE/What\\_%20is\\_EDC\\_en.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/What_%20is_EDC_en.asp#TopOfPage) , definice výchovy k demokratickému občanství dle oficiálních stránek Rady Evropy

<sup>15</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1\\_What\\_is\\_EDC\\_HRE/EDC\\_Q&A\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/EDC_Q&A_en.asp)

Evropského parlamentu volilo překvapivě málo lidí – dokonce i nové členské státy EU zaregistrovaly volební účast pouze 26,4% občanů

Závěry konferencí evropských ministrů školství v Madridu (1994) a Kristiansandu (1997) uvádějí, že VDO představuje klíčový prvek ve zvyšování *stability demokracií v Evropě* a v posilování *sociální soudržnosti* evropských zemí.

Důležitým milníkem pro další rozvoj výchovy k demokratickému občanství na evropském kontinentu bylo Doporučení Výboru ministrů Rady Evropy z r. 2002 – *Výchova k demokratickému občanství*.<sup>16</sup>

Doporučení apeluje na členské státy, aby ustavily VDO za prvořadý cíl při koncipování vzdělávací politiky. Doporučení si slibovalo, že výchovou k demokratickému občanství dojde k posílení důvěry v demokratické instituce, podnícení vědomí odpovědnosti a snížení výskytu patologických jevů ve společnosti (korupce, rasismus, xenofobie, netolerance vůči menšinám apod.). Přílohu k Doporučení tvoří návrh obsahu a metod VDO, požadavky na přípravu učitelů a využití vzdělávacích prostředků.

Z hlediska domácího vývoje je podstatný krok, jenž učinil Výzkumný ústav pedagogický. Ten od roku 1997 spolupracuje z pověření MŠMT ČR na projektu Rady Evropy „Výchova k demokratickému občanství“ (VDO)<sup>17</sup>, a to v návaznosti na závěry konferencí evropských ministrů školství v Madridu (1994) a Kristiansandu (1997). Prvotním cílem projektu bylo zmapovat současný stav VDO v Evropě a poznat povahu a šíři existujících přístupů, metod a forem výuky i programů a opatření, které vedou k podpoře a posílení VDO v kontextu jednotlivých zemí.

Tento projekt byl rozdělen do tří fází.

### 1. fáze projektu (1997-2000)

ČR zastoupená odborníkem VÚP se zúčastnila jako pozorovatel. Cílem bylo vymezení VDO a popis podmínek, identifikace problémů a vymezení účinných opatření nezbytných pro úspěšnou implementaci VDO do všech etap a stupňů vzdělávání. Výsledkem 1. fáze bylo

---

<sup>16</sup> <http://aplikace.msmt.cz/MezinarodniSpoluprace/Dokumenty/dopedc.doc>

<sup>17</sup> <http://old.rvp.cz/clanek/231/2379>

vytvoření společného referenčního rámce, který poskytuje jednotný a systémový přístup pro rozvíjení aktivit a strategií v oblasti VDO.

VÚP tyto snahy plně reflektoval při vytváření rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a pro gymnázia (resp. gymnázia se sportovní přípravou).

## 2. fáze projektu (2001-2004)

Tato fáze si kladla za cíl seznámit širší pedagogickou veřejnost s vytvořenými materiály, přijatými dokumenty a na ně navazujícími opatřeními. Rada Evropy současně vyzvala členské státy, aby zakomponovaly VDO do systému celoživotního vzdělávání. V jednotlivých členských zemích byli jmenováni národní koordinátoři pro oblast VDO, jejichž úkolem je provádět osvětu ve svých zemích a vytvářet národní síť kontaktů mezi subjekty činnými v oblasti VDO.

## 3. fáze projektu (2006 – 2009)

V této fázi byl projekt rozšířen o problematiku lidských práv (nově „Výchova k demokratickému občanství a lidským právům“ - VDO/LP). Cílem je propagace publikací Rady Evropy k problematice VDO/LP v členských zemích. Mezi hlavní priority této fáze patří:

- podpora demokratického řízení vzdělávacích institucí,
- začlenění VDO/LP do konceptu celoživotního vzdělávání (se zvláštním zřetelem ke vzdělávání dospělých),
- vymezení indikátorů pro hodnocení výsledků v oblasti VDO/LP,
- příprava učitelů na nové pojetí VDO/LP.

V rámci 3. fáze projektu bude vytvořena celoevropská databáze příkladů dobré praxe z různých oblastí VDO/LP na evropské i mezinárodní úrovni. Bude zahrnovat zajímavé a inovativní přístupy a inspirativní modely práce v oblasti VDO/LP.



Výchova k demokratickému občanství je v jednotlivých zemích EU zakomponována do vzdělávacího systému rozdílným způsobem. V některých zemích jde o samostatný předmět, ať už povinný, nepovinný, doporučený či volitelný, v jiných jde jen o tematickou součást stávajících předmětů. V ČR je VDO klasifikováno jako jedno z průřezových témat RVP a je tak jednou z důležitých kompetencí, jež musí žáci na své cestě základním vzděláním zvládnout.

Výchova k občanství je tradičním předmětem na 1. a 2. stupni základních škol. Před r. 1989 byl obsah předmětu silně ideologicky zatížen. Po r. 1989 došlo k významným změnám. V r. 2000 proběhla reforma státní správy, která si kladla za cíl decentralizovat vzdělávací systém tím, že školám udělila jistou míru autonomie, zavedla nové formy řízení škol apod. Cílem bylo posílit účast žáků a studentů na rozhodování a životě školy. V r. 2001 schválilo MŠMT střednědobý „Národní program pro rozvoj školství v ČR“ (Bílá kniha), který položil základy pro školskou reformu. V r. 2002 vznikl tzv. *Národní program rozvoje vzdělávání*, který nastínil strategii a cíle do r. 2005 (některé až do r. 2010). Školský zákon schválený v roce 2004 zavedl několika úrovně vzdělávací programy. „Státní vzdělávací program“ neboli „národní kurikulum“ zavádí principy a požadavky....

Rámcové vzdělávací programy (rámcová kurikula) pro předškolní děti, 1. a 2. stupeň představuje nižší stupeň dokumentů kurikula.

Školní vzdělávací programy (školní kurikula) jsou nejnižším stupněm systému. Školy si vypracovávají vlastní kurikulum v závislosti na rámcovém kurikulu pro odpovídající školní stupeň a současně podle potřeb studentů, rodičů, místní komunity a specifických podmínek. Školy si mohou vybrat vlastní metody a látku v souladu s jejich vzdělávací filozofií.

Výchova k občanství (Základy občanství a společenských věd) se úzce váží nejen na VDO, ale také např. na multikulturní výchovu. Cílem výchovy k občanství je vytvořit ve školách a třídách demokratické prostředí a prostor pro dialog, diskuze a vzájemnou spolupráci a vytvořit podmínky pro aktivní účast dětí na školním životě.

---

<sup>18</sup>[http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/2\\_EDC\\_HRE\\_in\\_member\\_states/Country\\_profiles/Profile\\_CZECH\\_REP\\_en.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/2_EDC_HRE_in_member_states/Country_profiles/Profile_CZECH_REP_en.asp#TopOfPage)

Podle Školského zákona by se děti měly učit uplatňovat svá demokratická práva ve školách. Děti mají právo např. zřídit vlastní samosprávné rady – tzv. školní parlament, vyjádřit svůj názor a nespokojenost, volit si zástupce do těchto těles a být do nich volen na školní úrovni.

## **2. ZAKOTVENÍ PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU VDO V RVP ZŠ V ČR**

Tato kapitola zasazuje VDO do kontextu českého kurikula. Dále definuje Rámcový vzdělávací program ZŠ a jeho roli při tvorbě ŠVP. V druhé části pak pojednává o průřezových tématech, jejich funkci a podobě.

### ***2.1. Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP)***

Rámcový vzdělávací program (RVP) pro základní vzdělávání je dokument schválený MŠMT a platný od 1. 9. 2005. Tento doplněný a rozšířený dokument platný pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání je určen všem základním školám, včetně těch, které vzdělávají žáky s lehkým mentálním postižením, a víceletým gymnáziím. Díky reformě školství a vzniku RVP jako nástupce předchozích učebních osnov došlo ke zjednodušení a k zefektivnění způsobu, jakým se zákony a vyhlášky shora promítají do praktického využití v samotných školách. Trojlístek Národní program vzdělávání – Rámcový vzdělávací program – školní vzdělávací program je dle názoru mnoha expertů z oboru pojistkou, jak zajistit, aby si školy vytvářely své vlastní osnovy kreativním způsobem a zároveň pod supervizi dodržovaly postupy schválené MŠMT. Všechny základní školy v České republice dle tohoto systému fungují od začátku školního roku 2007/2008. To znamená, že tento dokument je závazný a ŠVP všech základních škol s ním musejí být v souladu. RVP stanovuje úroveň pro jednotlivé etapy vzdělávání, kterou by měli dosáhnout všichni žáci. Zodpovědnost za to, jak této úrovni dosáhnout, je z velké části na škole samotné.<sup>19</sup>

### ***2.2. Průřezová témata a jejich role v RVP***

S odkazem na článek Markéty Pastorové<sup>20</sup> „*jsou průřezová témata novým prvkem ve vzdělávání a jejich obsah reflektuje aktuální problémy současného světa. Zdůrazňují multikulturní, demokratický, globální a proevropský aspekt výchovy a vzdělávání. Přispívají k*

---

<sup>19</sup> [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)

<sup>20</sup> <http://old.rvp.cz/clanek/132/1950>

*osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka, k získání základní úrovně mediální gramotnosti a vnímání důležitosti environmentální problematiky.*

*Procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, propojují vzdělávací obsahy různých oborů a umožňují přistupovat ke vzdělávacímu obsahu komplexně. Jsou důležitým formativním prvkem a podílejí se na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.*

*Smyslem průřezových témat není jen doplňovat vzdělávací obsah vyučovacích předmětů, ale otevřít žákům další perspektivy poznání a umožnit jim získat zkušenosti, které využijí v každodenním životě. Poskytují příležitosti pro individuální rozvoj a uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou komunikaci a spolupráci. Mohou působit na celkovou atmosféru školy a na utváření vzájemných vztahů.“*

Průřezová témata jsou neodmyslitelnou součástí základního vzdělávání. Jejich hlavním přínosem je jak individuální rozvoj žáků, tak hlavně rozvoj jejich sociálního citění, spolupráce a interakce s ostatními lidmi. Jednotlivá témata byla vyprofilována takovým způsobem, aby postihla nejdůležitější a nejaktuálnější otázky současného světa, ať už jde o chápání práva jedince i skupin, přístup k ekologickým otázkám, roli médií či formy zástupné demokracie a pomohla tak k formování postojů a hodnot žáků základních škol.

Všechna průřezová témata mají stejnou strukturu, podle které byla tvořena a jež má zaručit jejich správné chápání a použití v praxi. Ta je tvořena charakteristikou průřezového tématu, vztahem ke vzdělávací oblasti, přínos tématu k rozvoji osobnosti žáka. Celý obsah je pak rozřazen do jednotlivých tematických okruhů, čili nabídkou témat k výuce. Je pak na každé škole, jakým způsobem si s danými okruhy poradí a jakým způsobem je zakomponuje do svého ŠVP.

Tyto tematické okruhy jdou napříč vzdělávacími oblastmi a tím zaručují propojenost a kontinuitu jednotlivých oborů. Žákům je tak nabízen komplexní a integrovaný pohled na určitou problematiku a vzdělávají se tak k chápání světa v širších souvislostech.

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání a musí tedy být zařazena do ŠVP základních škol jak na 1., tak na 2. stupni. Zde je opět dán prostor jednotlivým školám určit, ve kterých ročnících se témata objeví, kolik hodin jim bude věnováno. Podmínkou je pouze skutečnost, že žákům musí být nabídnuty všechny tematické okruhy jednotlivých témat. Samotný rozsah a způsob, jakým škola realizuje návod RVP je plně v její kompetenci. Nabízí se formy samotných předmětů, projektů či kurzů, nebo mohou

být součástí stávajících vyučovacích předmětů. Pro zachování efektivity výuky průřezových témat, je nezbytná jejich propojenost jak s obsahem ostatních vyučovacích předmětů, tak i s činnostmi žáků mimo školu.<sup>21</sup>

**Přehled průřezových témat:**

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

---

<sup>21</sup> [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)

### 3. POROVNÁNÍ VZORKŮ ŠVP VE ČTYŘECH VYBRANÝCH ZŠ

Cílem této části DP je nastínit, jakým způsobem jednotlivé ZŠ zapracovaly průřezová témata týkající se VDO do svých ŠVP. Vzhledem k provázanosti průřezových témat, VDO, VMEGS, MKV a MV budou v přehledu vyučovaných hodin zmíněna všechna. Součástí kapitoly budou jak odkazy na oficiální texty školy (viz příloha), tak i neoficiální zdůvodnění jejich postupů. Jako vzorek budou použity čtyři ZŠ z Prahy a okolí. Ohled bude brán i na části věnované 2. stupni ZŠ a to z toho důvodu, že většina škol se VDO začíná vážněji zabírat teprve se vstupem žáků na druhý stupeň. U všech škol bude informace o jejich školním programu a další základní informace. Kapitola bude zakončena stručným porovnáním stěžejních poznatků.

#### *3.1. Stručná charakteristika jednotlivých škol*

Nový PORG – základní škola je soukromou základní školou s výrazně rozšířenou výukou angličtiny. Základní škola Nový PORG nabízí výuku pouze na 1. stupni (1. až 5. třída). Poté mohou žáci pokračovat v základní školní docházce na osmiletém gymnáziu nový PORG, které na ZŠ Nový PORG koncepčně navazuje a sídlí v tomtéž školním areálu.

ZŠ Londýnská je státní základní škola nabízející devítiletou školní docházku. Vzdělávací program Svobodná základní škola je zaměřen na výchovu soběstačných jedinců schopných sebe rozvoje a to pomocí moderních vyučovacích metod.

ZŠ Ing. M. Plesingera – Božinova se nachází v Neratovicích. Jde o klasickou devítiletou základní školu, která je, ovšem proslulá svými experimentálními matematickými metodami výuky na čemž spolupracuje i s Pedagogickou fakultou UK v Praze. Školní vzdělávací program nese název Škola pro život – škola pro všechny. Hlavní myšlenkou ŠVP, dle oficiálních stanov školy, je dát všem žákům možnost dobrého uplatnění v současném školním dění a každodenní práci.

První jazyková základní škola v Praze 4, Horáčkova 1100 existuje jako škola s rozšířenou výukou jazyků od roku 1967.

Výuka probíhá v 1. – 7. ročníku ve třech paralelních třídách, v 8. a 9. ročníku ve dvou paralelních třídách.

Od školního roku 2006/2007 vyučuje škola podle vlastního školního vzdělávacího programu „Jazyky, cesta k porozumění“.

Na prvním stupni se ve většině tříd vyučuje podle programu Začít spolu. Více než polovina učitelů prvního i druhého stupně absolvovala celoroční kurz Kritického myšlení. Tyto metody také hojně využívají. Řada učitelů absolvuje kurzy Tvořivé školy - činnostního učení. Již několik let je do výuky systematicky zařazováno projektové vyučování, ať již v jednotlivých předmětech, či jako projekty pro celou školu.

### **3.2. Srovnání jednotlivých ŠVP z daných hledisek:**

Při porovnávání jednotlivých ŠVP bylo určujících hned několik faktorů, které byly brány v potaz. V první řadě to byl rok zavedení ŠVP do školy, což se mohlo odrazit na jeho zpracovanosti a kvalitě. Za druhé

#### **Zavedení ŠVP do jednotlivých škol:**

Výše uvedené základní školy se liší již v tom, kdy uvedly své Školské vzdělávací programy v život a začaly dle nich žáky učit. V tomto smyslu je nejzkušenější ZŠ Londýnská, která byla součástí skupiny pilotních škol, jež se od roku 2005 podílely na zkušebním zavádění ŠVP do základních škol. O rok později svůj vzdělávací program spustila ZŠ Horáčkova v Praze 4. Rok 2007 byl MŠMT stanoven rokem povinného zavedení ŠVP do všech ZŠ v České republice a ZŠ Ing. M. Plesingera – Božinova v Neratovicích nebyla výjimkou. Jako poslední z těchto čtyř srovnávaných škol bylo vytvořenou ŠVP ZŠ Nový PORG, jehož datum zavedení se pojí s rokem vzniku školy.(1. 9. 2008)

#### **Zpracování průřezového tématu VDO v jednotlivých školách:**

Na ZŠ Nový PORG je VDO zastoupeno tematickými okruhy 1 a 4 a vyučováno ve 4. ročníku jako součást předmětu Člověk a jeho svět, jenž je ve 4. ročníku dotován čtyřmi hodinami týdně. I přes nízký počet hodin věnovaný tématu VDO ve ŠVP školy, většina učitelů problematiku demokracie a občanství do svých hodin velmi často zapojuje a děti s problémy seznamuje. Ostatní související průřezová témata jsou zakomponována až

počátkem druhého stupně, v případě PORGu počínaje primou víceletého gymnázia. O jejich maximálním využití v ŠVP svědčí počet předmětů, v nichž se témata objevují – KEK – Kořeny evropské kultury, dějepis, zeměpis, filozofie, estetická výchova, literatura, psychologie, sociologie, právo, fungování občanské společnosti atd.

ZŠ Londýnská se věnuje tomuto průřezovému tématu ve 4. a 5. ročníku. Témata jsou rovněž součástí předmětu Člověk a jeho svět a jsou rozdělena do sedmi okruhů.

1. Výchova demokratického občana, občanská společnost a škola - demokratické vztahy ve škole, škola jako model otevřeného partnerství
2. Výchova demokratického občana – formy participace občanů v politickém životě -základní kategorie
3. Výchova demokratického občana – Občanská společnost a škola -způsoby uplatňování demokratických principů a hodnot v každodenním životě školy
4. Multikulturní výchova, Lidské vztahy - uplatňování principu slušného chování (základní morální normy)
5. Výchova demokratického občana, občanská společnost a škola -demokratické vztahy ve škole, škola jako model otevřeného partnerství
6. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Evropa a svět nás zajímá - rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa
7. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Evropa a svět nás zajímá - společné dějiny

Mnohem větší využití průřezových témat je opět na druhém stupni ZŠ.

ZŠ Ing. M. Plesingera – Božinova je z hlediska preciznosti a obsáhlosti zpracovaného tématu ve svém ŠVP bezkonkurenční. VDO i ostatní průřezová témata jsou zpracována v přehledných tabulkách, které jsou rozděleny dle okruhů a doplněny o přesný obsah výuky a cílů, ročník, v němž se daná látka probírá, a v neposlední řadě pak předmět, ve kterém se témata objeví a budou zapracovány do jeho osnov. Pro představu jmenujme názvy některých okruhů jako *občanská společnost a škola, občan, občanská společnost a stát* či *formy participace občanů v politickém životě*. Všechny tyto jsou dotovány hodinami od 1. do 5. třídy. Toto zpracování si je možné prohlédnout v příloze číslo 3.

Opět nechybí návaznost a příprava pro výuku na 2. stupni.



Poslední z vybraných škol ZŠ Horáčkova zpracovala průřezová témata rovněž velmi přehlednou formou tabulek, kdy každému tématu je věnována jedna z tabulek. Nechybí zařazení do učiva a ročníku. Originální je kolonka *projektové vyučování*, která ukazuje, zda je okruh součástí některého z projektů a kolonka *jiné formy*, jež nabízí konkrétní instrumenty vhodné ke zpracování tematického okruhu. Pozoruhodný je fakt, že všechna průřezová témata jsou alespoň částečně dotována ve všech ročnících až na jednu výjimku a tou je Výchova k demokratickému občanství. Zde chybí jakýkoli údaj, z čehož lze vyvodit jediné, a sice že se danému tématu na prvním stupni školy přímou formou nevěnují.

### **Shrnutí poznatků**

Jak z výše uvedeného vyplývá, většina ŠVP základních škol se začíná seriózně zabývat tématem VDO s nástupem žáků na druhý stupeň ZŠ. To ovšem neznamená, že by byly otázky demokratického občanství zcela opomíjeny a nebyl jim věnován žádný prostor. Všechny oslovené školy toto téma do ŠVP zakomponovaly. Jak již bylo v předchozích kapitolách zmíněno, VDO má díky své roli průřezového tématu velmi specifickou pozici ve školních vzdělávacích programech základních škol. Díky pouze rámcovému vymezení obsahu tématu v RVP ZŠ, mají školy volnou ruku při tvorbě náplně výuky VDO. VDO se tak může objevovat jako součást téměř všech předmětů. Rovněž časová dotace tématu se na všech školách liší a liší se i skutečnost, zda je tento údaj součástí ŠVP. Jen u dvou z vybraných škol bylo detailně popsáno, kterak je VDO přímo realizována v hodinách. U dvou zbývajících šlo o velmi povrchní teoretický přepis téměř shodný s tematickými okruhy v RVP.

I přes zjištěné skutečnosti je nejdůležitější, aby učitelé s dětmi nejaktuálnější problémy opravdu v hodinách probírali a společně s dětmi je řešili. Otázkou zůstává, jestli tento malý vzorek škol vybraných pro tuto práci alespoň částečně vypovídá o situaci na ostatních školách v ČR. Můžeme si poté klást další, mnohem závaznější otázku a to zda není od věci zavést povinnou výuku VDO na primárním stupni základních škol a jak podpořit školy a učitele, aby ji realizovali efektivně.

#### 4. PŘEHLED MATERIÁLŮ V ČEŠTINĚ

Úkolem této kapitoly je předložit seznam materiálů, jež se tematikou VDO v primární škole přímo zabývají. Ze seznamu budou vyňaty učebnice prvouky, vlastivědy či přírodovědy, jež některé aktivity spojené s VDO obsahují. Jsou dva důvody, jež k tomuto kroku vedly. Za prvé, přehled učebnic vlastivědy a přírodovědy, jež průřezová témata z malé části postihují, již obsahují některé diplomové práce, které jsou VDO rovněž věnovány<sup>22</sup>. Za druhé, cílem této práce je seznámit čtenáře s materiály, jež nejsou běžnou součástí školních knihoven a učitelských kabinetů, což se o těchto učebnicích rozhodně říci nedá – naopak jsou většinou jediným zdrojem aktivit.

Je nezbytné zdůraznit, že materiály nemusí být jen v tištěné formě, ale i v elektronické podobě na internetu či jiném médiu.

Při vyhledávání materiálů byly použity téměř všechny dostupné elektronické katalogy pražských knihoven, a to jak univerzitních, tak městských veřejných. Rovněž byly existující materiály konzultovány s vyučujícími Pedagogické fakulty UK v Praze, kteří se danou problematikou zabývají. Pro internetové odkazy složil jako rozcestník portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), který pomocí přehledů literatury pod jednotlivými články pomohl odhalit do té doby neznámé stránky se souvisejícím obsahem.

Dvořáková, M. a kol. *Základy demokracie – Spravedlnost* (Učebnice pro 4. – 6. ročník základní školy) Triton 2006

Stará, J. *Základy demokracie – Pravomoc* (učebnice pro 4. -6. ročník základní školy) Triton 2005

Válková, J. *Základy demokracie – Odpovědnost* (učebnice pro 5. – 6. ročník základní školy) Triton 2002

Starý, Karel. *Základy demokracie – Soukromí* (učebnice pro 4. -6. ročník základní školy) Triton 2006

---

22

Výchova k demokratickému občanství na primárním stupni základní školy [rukopis] = The education to the democratic citizenship at the basic school / Pěničková Kateřina, Praha 2008

Výchova k občanství a demokracii : ukázky úloh a náměty pro výuku občanské výchovy / Ivana Procházková, Eva Raabová, Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001

Beran, V. *Jak na žákovskou samosprávnou demokracii*. Učitelství listy, roč. IX, 2001/2, č. 3, příloha I-II.

Bůžek, A. *Žákovská samospráva jako významný prostředek mravní a občanské výchovy*. In: Práva a participace dětí v rodině, ve škole a ve veřejném životě. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999

X. Kopřiva, P. *Komunitní kruh a škola - I. část*. Učitelství listy, roč. IX, 2001/2 č. 2, str. 9-10.

Zouhar, J. *Metodická příručka pro učitele na podporu celonárodní soutěže Paragraf 11/55*. Kladno, 2006.

<http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=167>

POLITEIA - sada pracovních listů, animací a metodik

POLITEIA -soubor aktivit pro žákovský parlament

<http://www.cedu.cz/>

metodický portál věnující se VDO

<http://www.politeia.cz/projektove-materialy/>

portál věnovaný výchově demokratického občana – možnost zakoupit materiály na výuku

<http://www.svod-cz.info/>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2754/VYCHOVA-DEMOKRATICKEHO-OBCANA-%E2%80%93-PARAGRAF-1155.html/>

Projekt Paragraf 11/55 podporuje zvyšování právního vědomí dětí a mládeže.

<http://www.modernivyucovani.cz>

Stránky tohoto časopisu nabízejí některé zajímavé náměty a nápady na řešení problémů, jež zahrnuje VDO.

<http://www.minimalizacesikany.cz/>

Portál věnovaný šikaně.

## Shrnutí

Jak je z výše uvedeného seznamu evidentní, v českém prostředí je výběr literatury, jež by se nezabývala pouze teorií VDO, ale byla i praktickou pomůckou pro učitele, značně omezený. Kromě několika aktivit na metodickém portálu RVP, portálů politeia a cedu a pár článků na výše uvedených portálech a sady učebnic Základy demokracie, neexistuje žádná kompaktní učebnice či metodika pro učitele prvního stupně ZŠ. Objeví-li se nějaký zajímavý článek či přímo publikace, jeho použití je vhodné převážně pro učitele 2. stupně. Přes tuto situaci je zřetelná snaha několika sdružení<sup>23</sup> tuto situaci změnit a metodiku pro VDO vytvářejí.

---

<sup>23</sup> <http://www.cedu.cz/>  
<http://www.politeia.cz/projektove-materialy/>

## 5. ZAKOTVENÍ PŘEDMĚTU V BRITSKÉM KURIKULU

Výuka výchovy k demokratickému občanství je ve Velké Británii na prvním stupni základních škol nepovinná a je součástí předmětu *Osobnostní sociální a zdravotní výchova*. Naopak na druhém stupni jde o povinnou součást výuky s danou časovou náplní, jež tvoří 5% celkového času britských osnov. V oficiálních vládních dokumentech<sup>24</sup> je ovšem doporučeno se touto problematikou již na primární úrovni zabývat. Tato nařízení jsou platná od roku 2002, kdy jejich zavedení předcházela diskuze mezi odborníky na vzdělávání ze strany vlády i univerzitních expertů, kteří brali v potaz i argumenty učitelů, že kurikulum je již tak velmi zahuštěné a pro další tematické celky nebude ve výuce čas.<sup>25</sup>

Samotná potřeba zabývat se právy jedinců, politickou gramotností a morálkou již na základní škole se datuje k roku 1970. Tehdy se poprvé objevily tendence ustanovit samostatný předmět, který by se danými otázkami zabýval a připravoval tak jedince schopné orientovat se v demokratické společnosti. Dnešní podobě modelu „Citizenship“<sup>26</sup> předcházela ta z roku 1990, která zakomponovala VDO do kurikula v podobě mezipředmětového průřezového tématu společně s dalšími čtyřmi tématy. Tato podoba vydržela až do současného modelu z roku 2002. Její kritici upozorňovali na její neefektivnost. Tento dřívější model je velmi podobný současnému pojetí VDO v českém RVP.<sup>27</sup>

Hlavní obsahovou stránkou VDO v Británii je schopnost podílet se na volbách, svoboda projevu, rozeznání mezi správným a špatným, kterak chránit životní prostředí, umění zdravě se stravovat či jak se stát dobrým rodičem. Důraz je rovněž kladen na otázky morálky a slušného chování a hlavně pak na roli jedince v komunitě.

Způsob, jakým je VDO zakomponován do jednotlivých předmětů na prvním stupni, je v první řadě na škole a učiteli osobně, čímž je zabráněno pocitu další povinnosti učitelů vyučovat extra výuku. Děti se seznamují se základy morálky a demokratických nástrojů, ale hlavně se připravují na složitější problémy, jež jsou jim předkládány k řešení po uplynutí

---

<sup>24</sup> <http://www.qcda.gov.uk/>

<sup>25</sup> Claire, H. 2004 str. 1

<sup>26</sup> Pojem Citizenship je oficiální anglický termín pro Výchovu k demokratickému občanství a objevuje se v této formě jak v odborných člancích, tak i v samotném kurikulu

<sup>27</sup> Halstead, J. M.; Pike, A. M. 2006 str. 11

věku 11 let. Jde především o schopnosti debatovat, vyznat se v základních politických systémech a umět se orientovat ve veřejném dění ve svém okolí.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> <http://www.independent.co.uk/news/schools-to-teach-citizenship-lessons-1072189.html>

## 6. PŘEHLED MATERIÁLŮ V ANGLICKÉM JAZYCE

Tato kapitola předkládá přehled materiálů, jež se věnují otázkám spjatým s VDO, byly k tomuto tématu vydány v angličtině a jsou učitelům dostupné jak ve formě tištěné, tak i elektronické. Do seznamu byly zahrnuty publikace a portály, jež mohou být učitelům nápomocné v obou rovinách teoretické i praktické. Seznam tedy zahrnuje přímé zdroje pro aktivity, z nichž mohou učitelé čerpat a stejně tak i teoretický základ VDO. Postup, jakým byly odkazy získávány je obdobný postupu při formování přehledu českých materiálů s tou výjimkou, že konzultace probíhala s profesorem britské univerzity. Velké množství odkazů bylo součástí použité literatury v publikacích, jež byly použity pro teoretickou část této diplomové práce.

### **Tištěné publikace:**

- Bailey, R. *Teaching values and citizenship across the curriculum*, London 2000
- Brown, M. *Our World, Our Rights: Teaching About Rights and Responsibilities in the Primary Classroom*, London 1996
- Burns, S., Lamont, G. *Values and Visions*, London 1996
- Blaire, H. *Not Aliens: Primary Children and the PSHE/Citizenship Curriculum*, 2001
- Crick, B. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, 1998
- DfEE/QCA *The National Curriculum Handbook for primary teachers in England*, Key Stage 1 and 2, 1999
- Jerome, L. *The Citizenship Coordinator's Handbook* 2004
- Klein, R. *Citizens by Right: Citizenship Education in Primary Schools*, 2001
- QCA (2000) *Personal, social and health education and citizenship at Key Stages 1 and 2*
- Holden, C. *3rd impression, Keen at 11, cynical at 18?*, 2003
- Fischer, S. *Ideas Into Action: Curriculum for Changing World*, London 1980
- Oxfam (1997) *A Curriculum for Global Citizenship*, Oxfam
- Young, M.; Commins, F. *Global Citizenship: The Handbook for primary teaching*, 2002
- Clough, N.; Holden, C. *Education for Citizenship 7-14*, 2001
- Friedman, R. *Let's make a difference*, London 1999
- Osler, A. *Citizenship and Democracy in schools: diversity, identity, equality*, 2000

Baumfield, V. *DemocraticRE: preparing young people for citizenship*, 2003

Bell, D. *Citizenship*, 2005

Bottery, M. *The end of citizenship*, 2003

Buckingham, D. *The Making of Citizens-Young People, News and Politics*, 2000

Claire, H. *Teaching Citizenship in Primary Schools* Learning Matters 2004

Clark, N. *Citizenship and ecological obligations*, 2004

Crick, B. *Essays on Citizenship*, 2000

Crick, B. *Citizens: towards a citizenship culture*, 2001

Deakin Crick, R., Coates, M., Taylor, M, Ritchie, S *A systematic review of impact of citizenship education on the provision of schooling*, 2004

Deakin Crick, R., Tew, M., Taylor, Samuel, E., Durant, K, Ritchie, S *A systematic review of the impact of citizenship education on student learning and achievement*, 2005

Demaine, J. *Citizenship education and globalization*, 2004

Draycott, P. *Primary RE and Citizenship*, 2002

Ravitch, D.; Viteritti, P. J. *Making Good Citizenship – Education and Civil Society* Yale University Press 2001

Giddens, A. *Citizenship in the global era*, 2000

Haydon, D. *What is Citizenship?*, 1999

Haydon, G. *The moral agenda of Citizenship education*, 2000

Kerr, D., Ireland, E, Lopes, j, Craig, R., Claverm E. *Making Citizenship Education Real*, 2004

Lawson, H. *Citizenship education for pupils with learning difficulties:towards participation?*, 2003

Osler, A., Starky, H. *Changing Citizenship – Democracy and Inclusion in Education*, 2004

Osler, A., Starky, H. *Citizenship and Language Learning: international perspective*, 2005

Pike, M. A. *Citizenship education and Faith Schools*, 2005

Potter, J. *Active Citizenship in Schools*, 2002

Skinner, G., McCollum, A. *Values education, citizenship and the challange of cultural diversity*, 2004

Small, T. *Developing Citizenship in Scools*, 2004

Taylor, M.J., Johnson, R. *School Councils : Their role in Citizenship and Personal and Social Education*, 2002

Watson, J. *Education for Citizenship*, 2004



## Webové odkazy:

[http://www.sportrelief.com/teachers/teach?gclid=CMqQkrWg-Z8CFUYB4woduy\\_3Vg](http://www.sportrelief.com/teachers/teach?gclid=CMqQkrWg-Z8CFUYB4woduy_3Vg)  
<http://www.google.co.uk/intl/en/schools/index.html>  
<http://www.citizen.org.uk/education/resources.html>  
<http://www.citizenshipteacher.co.uk/>  
<http://www.free-teaching-resources.co.uk/citizenship.shtml>  
<http://curriculum.qcda.gov.uk/>  
<http://www.worldaware.org.uk/education/primarycitizenship.html>  
<http://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=3pHt4vokdP8C&oi=fnd&pg=PA200&dq=Citizenship+in+primary+curriculum&ots=dTeuRPvaKw&sig=VHHL4ev3YCjNUuG0hWIMEGQELk#v=onepage&q=Citizenship%20in%20primary%20curriculum&f=false>  
<http://www.justice.gov.uk/reviews/docs/citizenship-education.pdf>  
<http://www.qcda.gov.uk/7316.aspx>  
[http://www.gogivers.org/?gclid=ClbOtZ\\_j-Z8CFZdi4wodiQHCWA](http://www.gogivers.org/?gclid=ClbOtZ_j-Z8CFZdi4wodiQHCWA)

[www.ltscotland.org.uk/citizenship](http://www.ltscotland.org.uk/citizenship)  
[www.cewc-cymru.org.uk](http://www.cewc-cymru.org.uk)  
[www.citized.info/articles.shtml](http://www.citized.info/articles.shtml)  
[www.self-esteem-nase.org](http://www.self-esteem-nase.org)  
[www.unicef.org](http://www.unicef.org)  
[www.jrf.org.uk](http://www.jrf.org.uk)  
[www.escalate.ci.uk](http://www.escalate.ci.uk)  
[www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c019.html](http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c019.html)  
[www.flinders.edu.au/teach/teach/inclusive/controversial.htm](http://www.flinders.edu.au/teach/teach/inclusive/controversial.htm)  
[www.swgfl.org.uk/child](http://www.swgfl.org.uk/child)  
[www.standards.dfes.gov.uk/schemes/cit.inf](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes/cit.inf)  
[www.citizen.org.uk](http://www.citizen.org.uk)  
[www.citfon.org.uk](http://www.citfon.org.uk)  
[www.globalethics.org](http://www.globalethics.org)  
[www.rethinkingschools.org](http://www.rethinkingschools.org)  
[www.actionaid.org](http://www.actionaid.org)  
[www.savethechildren.org.uk](http://www.savethechildren.org.uk)  
[www.britkid.org](http://www.britkid.org)  
[www.teachingthinking.net](http://www.teachingthinking.net)  
[www.schoolcouncils.org](http://www.schoolcouncils.org)  
[www.citizenship-pieces.org.uk](http://www.citizenship-pieces.org.uk)  
[www.becal.net](http://www.becal.net)

## 7. POROVNÁNÍ VYSLEDOVANÝCH ODLIŠNOSTÍ V ČESKÉ REPUBLICE A VELKÉ BRITÁNII

Tato kapitola nabízí srovnání přístupů k výuce VDO z hlediska její role ve školních osnovách v ČR a Velké Británii. Zároveň jsou porovnány zdroje materiálů v obou zemích. Tato komparace neopomene ani odlišnosti ovlivněné sociokulturním prostředím obou zemí a jejich historickým vývojem.

### Historie

Jedním z důležitých faktorů ovlivňujících současnou situaci VDO v ČR i VB<sup>29</sup>, jsou odlišné historické vývoje obou zemí. Zatímco Velká Británie je jednou z nejstarších demokracií v Evropě, ČR byla po období 1. republiky vržena do dlouhých čtyřiceti let totalitní komunistické vlády. V době, kdy britská odborná veřejnost utvářela svůj obraz výchovy k demokratickému občanství, čeští školští odborníci se museli mnohdy nuceně zabývat nesmyslnými úkoly přicházejícími „ze shora“ a starostmi s plněním norem a přesným dodržáním osnov. Je proto nezbytné posuzovat dnešní stav věci s ohledem na tuto historickou skutečnost. Rozdíl mezi oběma zeměmi je asi nejpatrnější v rozšíření tohoto předmětu mezi široké spektrum zájmových organizací a sdružení, což je patrné na množství internetových stránek věnovaných přímo této problematice, či s ní úzce souvisejících. Pozitivní je fakt, že i přes velký rozdíl mezi první zmínkou o VDO u nás a ve VB, současná legislativní podpora a opora předmětu v osnovách škol je na srovnatelné úrovni.

### Kulturní a sociální prostředí

Porovnáváme-li dvě země a jejich přístup k výuce předmětu, je nezbytné zmínit i rozdílné kulturní a sociální prostředí obou zemí. V zemi jako je Velká Británie žije velké množství rozdílných etnik a národů. S tím souvisí i široká paleta kulturních odlišností, různých náboženství i sociálních zvyků a tradic, které si sebou noví občané této kosmopolitní společnosti přinesli ze svých zemí původu. Tato multikulturní pestrost se nutně odrazila i ve

---

<sup>29</sup> Velká Británie dále již VB

školních kolektivech a chtě nechtě sebou přinesla i množství konfliktních situací a střetů rozdílných názorů ovlivněných právě odlišnou tradiční výchovou v rodinách žáků. Zde nalézáme kořeny potřeby tyto situace řešit a snahy vychovávat tolerantní občany otevřené odlišným názorům a pohledům na svět. Tady jsou základy VDO a multikulturalismu jako budoucích předmětů, které mají žákům pomoci se zorientovat v dnešním komplikovaném světě.

Na rozdíl od VB nemá ČR s tímto fenoménem mnoho zkušeností a to hlavně díky uzavřeným hranicím a neschopnosti volného pohybu osob a svobodných voleb v komunistických letech. I přes nesrovnatelně menší etnickou a rasovou pestrost ČR, je však jedním z hlavních problémů posledních 15 let společenská nesnášenlivost vůči romské menšině.<sup>30</sup> Všechna nabízená řešení působí chabým a pouze dočasným dojmem a proto se nabízí otázka, zda není třeba změnit přístup lidí již od základu. Tím základem je myšlena primární škola. Opět se oklikou dostáváme k VDO a silnému potenciálu, který v sobě toto průřezové téma ukrývá ve smyslu komplexního preventivního řešení dané otázky. Zde se má ČR od svého britského kolegy co učit.

## **Role v kurikulu**

Role VDO v kurikulu obou škol byla popsána v předcházejících kapitolách 2 a 5. Z tohoto úhlu pohledu jsou si oba přístupy velmi podobné. Oba ukotvují VDO do obsáhlejšího předmětu, oba označují VDO na primárním stupni cedulkou nepovinné a na druhém stupni nálepkou povinné. Oba dávají učitelům jasné podmínky, jež musí být splněny jak v otázce obsahové, tak i formální a oba jim zároveň dávají volnou ruku v tom, jakým způsobem jako měrou zapojí VDO do své výuky. Z hlediska role předmětu v kurikulu školy tedy nic nebrání tomu, aby se látka probírala a děti nebyly o tuto zajímavou problematiku ochuzeny.

---

<sup>30</sup> [http://zpravy.idnes.cz/diskriminace-romu-v-cesku-se-zhorsuje-mini-komisarka-osn-peh-/zahranicni.asp?c=A100304\\_133528\\_zahranicni\\_ipl](http://zpravy.idnes.cz/diskriminace-romu-v-cesku-se-zhorsuje-mini-komisarka-osn-peh-/zahranicni.asp?c=A100304_133528_zahranicni_ipl)

## **Zdroje materiálů pro výuku VDO na prvním stupni ZŠ**

V otázce dostupných materiálů použitelných jak pro teoretické znalosti o VDO, tak hlavně jako zdroje aktivit použitelných při samotné výuce je rozdíl mezi situací v obou zemích jednoznačně nejrapidnější. S odkazem na kapitoly 4 a 6 nezbyvá než konstatovat, že tam, kde mají britští učitelé dostatek materiálů a mohou si vybírat, zda jim vyhovují tištěné publikace či elektronická podoba dostupná na webových stránkách, tam se český učitel jen těžko spokojí s výběrem, který je v současnosti dostupný v českém jazyce. Toto je bezpochyby jeden z největších nedostatků na poli výchovy k demokratickému občanství a bude ještě nějaký čas trvat, než bude vydáno dostatek publikací a vytvořen alespoň uspokojivý počet internetových portálů, ze kterých bude možno okamžitě čerpat při probírání dané látky.

## **SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI**

Na základě teoretické části lze konstatovat, že průřezové téma Výchova k demokratickému občanství si v praxi teprve hledá cestu do tříd prvního stupně základních škol. Z hlediska podpory výuky ze strany odborné veřejnosti vše nasvědčuje tomu, že se tato problematika v budoucnu stane nedílnou součástí každodenní výuky dětí na prvním stupni ZŠ, což velmi pozitivně ovlivňuje současná státem garantovaná role tématu v RVP ZŠ. Způsob, jakým školy s tématem ve svých ŠVP nakládají sice ukazuje, že hlavní část obsahu je přenesena na druhý stupeň ZŠ, to je ovšem pouze důsledkem toho, že je zde nedostatek materiálů, které by mohli učitelé v hodinách věnovaných VDO použít. Toto je hlavní poznatek teoretické části této práce. Abychom dokázali, že existují-li materiály k výuce, děti práce baví, jejich pohled na svět se mění, učí se utvářet vlastní kritický názor a přehodnocují své hodnoty, budeme se v empirické části diplomové práce zabývat aplikací aktivit z britského prostředí do českých tříd na primární úrovni.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 1. CÍLE, PŘEDMĚT A METODIKA VÝZKUMU

**Cílem** empirické části práce je aplikovat aktivity používané ve Velké Británii na prostředí české školy a vypořádat, zda se realizované aktivity a proces učení u dětí v souvisejících otázkách odrážejí v jejich postojích a způsobech řešení problémů.

**Předmětem** výzkumu jsou názory a postoje dětí ve 2. -4. třídě v návaznosti na realizované aktivity VDO, konkrétně míra osvojení demokratických / občanských hodnot v průběhu realizace vzdělávacích aktivit k demokratickému občanství.

Za **výběrový soubor** byly zvoleny 2., 3. a 4. třída ZŠ Nový PORG, o kterých lze prohlásit, že reprezentují vlastnosti základního souboru (tj. 2., 3. a 4. tříd v ČR obecně).

**Sběr dat** byl proveden přímým pozorováním dětí při realizaci aktivit a předložením standardizovaného dotazníku dětem.

**Formulace hypotézy:** předpokládáme, že absolvováním a prožitím aktivit zaměřených na výchovu dětí k demokratickému občanství si děti osvojují nové (demokratické) návyky a postoje, které postupně vedou k formování jejich občanského postoje. Usuzujeme proto, že v předloženém dotazníku se projeví u dětí, které danou aktivitu realizovaly, častější výskyt „demokratických“, „občansky uvědomělých“ postojů a kritického myšlení, než u dětí, které danou aktivitu nerealizovaly. Tuto hypotézu (intuitivní odhad souvislosti) by mělo empiricky potvrdit dotazníkové šetření.

**Nezávislou proměnnou** je podstoupená hodina VDO, **závislou proměnnou** je osvojení demokratických a občanských návyků. Budeme se snažit prokázat skutečnost, že změna jedné proměnné se shoduje se změnou jiné proměnné (tj. mezi proměnnými bude docházet ke korelaci).

Empirická část se tedy skládá ze dvou úzce na sebe navazujících částí:

### 1. fáze: realizace aktivit.

Aktivity byly zvoleny podle doporučení publikace „*Education for Citizenship*“.<sup>31</sup> Nejprve byly návrhy aktivit z britské publikace upraveny pro potřeby českého prostředí a naplněny obsahem (tj. vybrány fotografie, vymyšleny náročné situace a tvrzení, viz *kap. II. 2. – Zadání*). Průběh aktivit byl ve všech třídách zaznamenáván na diktafon. Učitel byl přímým pozorovatelem průběhu aktivit, které poté z obsahového hlediska zaznamenal a vyhodnotil (viz *kap. II. 3. – Záznam pozorování*). Při záznamu z pozorování byla pozornost věnována jak průměrné nebo nejčastější reakci dětí, tak jejich nečekaným odezvám a odchylkám od průměru. Vzhledem k tomu, že se jednalo o aplikaci britských metod na české prostředí, kde aktivity ještě nebyly realizovány, pozorovatel se pokusil vyhodnotit úspěšnost použitých aktivit a navrhnout možnosti jejich zlepšení pro případ, že by byly aktivity znovu používány. Děti nebyly před ani v průběhu aktivity informovány, že budou během aktivity cíleně monitorovány a jejich reakce vyhodnocovány, aby se skupiny nepřestaly chovat přirozeně.

### 2. fáze: dotazníkový průzkum (který si na rozdíl od výzkumu neklade za cíl získat všechna potřebná data).<sup>32</sup>

Byly vypracovány dotazníky pro každou třídu zvlášť (tj. pro 2., 3. a 4. třídu), které byly s odstupem cca 10 dnů předloženy třídě, ve které byla aktivita realizována a současně třídě stejného ročníku, ve které aktivita realizována nebyla.

Zvláštní pozornost byla věnována přípravě otázek, aby s ohledem na věk dětí byla tvrzení co možná nejkratší, srozumitelná a konkrétní, aby děti neměly problémy s jejich interpretací. Byla zvolena uzavřená forma tvrzení s alternativními možnostmi odpovědi dle kvalitativního měřítka *souhlasím – nesouhlasím*.<sup>33</sup> Nabízela se varianta širších škál (*zcela souhlasím – souhlasím - částečně souhlasím – částečně nesouhlasím – nesouhlasím – vůbec nesouhlasím*

---

<sup>31</sup> Clough, N., Holden, C.: „*Education for Citizenship: Ideas into Action. A Practical Guide for Teachers of Pupils aged 7 – 14*“, RoutledgeFalmer, 2002, Londýn, str. 34, 66, 68

<sup>32</sup> Urban, L.: „Sociologie“, Eurolex Bohemia a.s., 2006, Praha, str. 62.

<sup>33</sup> Hendl, str. 44. „Kvalitativní (nominální) měřítko znamená přiřazení, které vyjadřuje, že lze rozlišit jednotlivé hodnoty (žáci souhlasí nebo nesouhlasí). Rozlišuje-li použité měřítko jenom dvě třídy, mluvíme o binárním znaku.“

apod.), která by sice mohla přinést validnější data, nicméně pro děti 1. stupně ZŠ se zdála příliš komplikovaná.

Dotazníky byly sestaveny tak, aby co možná nejvíce navazovaly na obsah realizovaných aktivit v jednotlivých třídách a „ponaučení“, které si děti z aktivit měly odnést. Současně při formulaci tvrzení byla maximální pozornost věnována tomu, aby pozorování měřilo skutečně to, co jsme chtěli.

K vyhodnocení sebraných dat byly použity základní statistické metody (tzv. třídění prvního stupně – aritmetický průměr, četnosti apod.) a vzhledem k malému výběrovému souboru také

## **2. Zadání - vyjmenování použitých aktivit**

Jak již bylo v úvodu této kapitoly uvedeno, empirická část se skládá ze dvou hlavních fází výzkumu, jež jsou na sobě přímo závislé. První fáze se zabývá realizací a zpracováním aktivit ve 2. 3. a 4. třídě 1. stupně ZŠ. Tyto aktivity byly převzaty z anglické publikace *Education for Citizenship: Ideas into Action* (odkaz pod čarou) a přizpůsobeny jak věku, tak poměrům v českém školství i třídách samotných. K experimentu byly cíleně vybrány aktivity, které nejsou v českých školách používány a..

### **2.1. Aktivita č. 1 ve 4. třídě - „Co vidíš na obrázku?“**

Účel<sup>34</sup>

- pomoci žákům porozumět, jak jednotlivé ukázky z médií mohou být využity či zneužity ke zprostředkování informací a k vyvolání emotivních reakcí,
- rozvinout dovednost pozorování a kritického uvažování,
- porozumět, jakým způsobem je pomocí textu a fotografií sdělen význam např. události
- porozumět, jak si diváci a čtenáři vybírají média a reagují na ně

---

<sup>34</sup> Education for Citizenship..., str. 34

## Příprava

Potřebné pomůcky:

- proužky čistého papíru, pero a lepidlo,
- špendlíky či izolepa pro připevnění fotografií na zeď,
- 4 obrázky či fotografie z časopisů nebo novin (nejlépe fotografie s mnohoznačným významem)

## Průběh aktivity

Připevněte vybrané obrázky na zeď. Dejte žákům rozděleným do dvojic vždy několik proužků papíru a požádejte je, aby si obrázky prohlédli a vymysleli dva odlišné popisky ke všem obrázkům tak, že aby jeden byl pozitivní a druhý negativní, napsali je na kousky papíru a přilepili k jednotlivým obrázkům. Dále instruujte děti, aby si prohlédli popisky ostatních dvojic a zamysleli se nad nimi.

## K prodiskutování (učitel vyzývá děti k odpovědím)

- Kolik různých interpretací se k jednotlivým obrázkům objevilo?
- Viděli různí žáci odlišné věci na stejných obrázcích?
- Když čtete časopis nebo noviny, na co se podíváte nejdříve, na titulek či na obrázek?
- Říkají nám fotografie vždy pravdu, nebo jen její část?
- Jakým způsobem používají novináři jazyk a fotografie k tomu, aby sdělili danou informaci a zapůsobili na emoce čtenářů?
- Čtete noviny nebo se díváte na zprávy v televizi?
- Jaké druhy novin znáte? (porovnání bulvár – seriózní noviny)

Přizpůsobit otázky v diskuzi znalostem, atmosféře a zaujetí žáků.

## **2.2. Aktivita č. 2 ve 3. třídě – „Náročné situace: co uděláš?“**

### Účel<sup>35</sup>

- povzbudit žáky k formování jejich názorů a jejich obhajobě v malých skupinách,
- zprostředkovat diskuzi třídy o společenských, etických a kontroverzních otázkách,
- pomoci rozvinout kooperativní a poslechové schopnosti.

---

<sup>35</sup> Education for Citizenship..., str. 68



## Příprava

Potřebujeme 3-4 sady karet, z nichž každá slovem zachycuje nějakou náročnou, nebo obtížně řešitelnou situaci, do které se může žák daného věku dostat (např. krádež v obchodě, šikanování spolužáka, pomluva kamaráda).

### Karta 1

Tvůj kamarád je v nemocnici a ty jsi mu slíbil, že ho v neděli odpoledne navštívíš. Zjistíš ale, že v tu dobu máš tenisový zápas. Ostatní dny ho nemůžeš kvůli povinnostem navštívit. Co uděláš?

### Karta 2

Viděl/a jsi, jak tvůj spolužák šikanuje mladšího žáka v šatně. Sám/sama se ho také bojíš. Nejsi si jistý/á, zda tě v ten okamžik neviděl. Jak se zachováš?

### Karta 3

Ve třídě máte nového spolužáka, který je romského původu. Víš o tom, že někteří spolužáci o něm rozšiřují lži. Nelíbí se ti to. Co s tím uděláš?

### Karta 4

V obchodě s kamarády potkáte neoblíbeného spolužáka ze školy. Dva z tvých kamarádů potají strčí drahou hračku do chlapcova batohu. U východu z obchodu začne hračka pípat a chlapec je obviněn z krádeže. Jak se zachováš?

### Karta 5

Tvá sousedka důchodkyně z bytu v přízemí si zabouchne dveře od bytu a nemůže se dostat dovnitř. Nemáš tuto paní v oblíbeně, protože tě den co den za něco napomíná nebo sekýruje. Jsi první, kdo ji v domě potká. Co uděláš, pomůžeš jí?

### Průběh aktivity

Rozdělte žáky do skupinek po 4-6 a každé skupince dejte sadu karet. Instruuje žáky, aby položili karty na hromádku s textem dolů. Žáci ve skupince se střídají a každý si vytahuje jednu kartu, kterou přečte skupince nahlas a navrhne nejlepší řešení dané situace. Poté komentují všichni ve skupině řešení spolužáka a navrhnou případně vlastní řešení daného problému a **poté se snaží shodnout na nejlepším řešení dané situace**. Tato metoda zajistí, že každý jedinec ve skupině má možnost říci svůj názor a nikdo není v daném uskupení dominantní. Učitel obchází skupinky a naslouchá. Tato část bude trvat zhruba 30 min. Poté se třída opět svolá dohromady.

### K prodiskutování (učitel vyzývá děti k odpovědím)

- Která karta/situace dělala vaši skupině největší potíže? Proč?
- Která karta/situace byla naopak nejjednodušší? Proč?
- Co vám pomohlo dojít k nejlepšímu řešení dané situace? N. došla skupinka během diskuze ke stejnému řešení u všech nebo alespoň u nějakých situací? Pokud ano, co k tomu vedlo? (tj. přizpůsobení dětí většině nebo díky situaci, která byla jednoznačná?)
- Všimly si děti, že jejich děti mají v některých otázkách rozdílné postoje?
- Existuje vždy jednoznačně správná nebo špatná odpověď?

### Možnosti dalšího rozpracování

Jestliže některá ze skupin dokončí svou práci dříve než ostatní, mohou vymýšlet vlastní karty s náměty (dilemata) k řešení pro ostatní spolužáky. Mohou např. zahrnout problémy, jež se objevují v jejich škole či třídě, nebo vycházejí z jejich osobních zkušeností.

### 2.3. Aktivita č. 3 ve 2. třídě – „*Hranice zlomu... rozhodnutí je na tobě*“

#### Účel<sup>36</sup>

- podnítit úvahy o hodnotách (bez použití mluveného slova),
- povzbudit sebevědomí při prezentaci vlastního názoru při odstupňovaných situacích,
- rozvinout porozumění žáků v otázkách společenských a mravních,
- pomoci žákům uvědomit si, že každé tvrzení má mnoho úhlů pohledu,
- dodat dětem odvalu v situacích, kdy mají vyjádřit svůj názor a zároveň rozvíjet jejich schopnost naslouchat.

#### Příprava

Potřebné pomůcky:

- prostor ve třídě bez lavic,
- provaz,
- velký míč na házení,
- vhodné tvrzení pro odstartování aktivity.

#### Průběh

Položte napnutý provaz do prostředku třídy a vysvětlete žákům, že se jedná o „Hranice zlomu“. Jedna strana lana znamená „Souhlasím“, zatímco ta druhá „Nesouhlasím“. Vysvětlete žákům, že zatímco jim budete číst jednotlivá tvrzení, jejich úkolem bude postavit se na určitou stranu lana dle toho, jak silně s tvrzením souhlasí, či nesouhlasí. Tudíž osoba, která silně nesouhlasí s daným tvrzením, se posune od lana co nejdál, zatímco někdo, kdo si není tolik jist svým souhlasem či nesouhlasem, bude blízko lana či přímo na něm. Děti nemusí vysvětlovat své důvody, které je vedly k volbě místa. Chce-li dítě svůj důvod sdělit, přihlásí se a učitel mu hodí míč = dítě má slovo. Je-li další zájemce o slovo, přihlásí se a předchozí mluvčí mu hodí míč. Pro zachování tempa hry necháme mluvit jen pár žáků.

---

<sup>36</sup> Education for Citizenship..., str. 66

Hru začneme s jednoduššími tvrzeními (upraveno<sup>37</sup>), např.:

*„Červená je hezčí barva než modrá.“*

*„Psi jsou lepší než kočky.“*

*„Je špatné jíst zvířata.“*

*„Děti by měly doma pomáhat.“*

Jestliže metoda funguje, přesuneme se ke složitějším tvrzením, např.:

*„Děti by měly doma pomáhat, když za to dostanou zapláceno.“*

*„Vidím-li, že někdo ubližuje kamarádovi, uteču domů a schovám se.“*

*„Čestnost je každému ku prospěchu.“*

*„Lži jsou vždy špatné.“*

*„Každý by měl mít šanci napravit své chyby.“*

*„Bohatší lidé jsou chytřejší.“*

*„Můj soupeř ve hře je zároveň můj nepřítel.“*

*„Co říkají rodiče, je vždycky pravda.“*

*„Mám právo si kdykoli pustit nahlas hudbu.“*

*„Ve třídě se bavím jen se svými kamarády.“*

K prodiskutování (učitel vyzývá děti k odpovědím)

- Jak se děti cítily během této hry?
- Cítily se děti při vlastním projevu sebevědomější s míčem?
- Která tvrzení byla nejkontroverznější?
- Překvapilo děti, kolik názorů na danou věc může existovat?

Možnosti

Poté, co děti objasní své stanovisko k některému tvrzení, ostatní děti mohou přehodnotit svou pozici vůči lanu.

---

<sup>37</sup> Autor upravil dle Education for Citizenship 2002

### 3. Záznam pozorování během použití aktivit ve škole

Ukázalo se, že téma aktivit bylo pro děti zajímavé a o jejich obsah projevíly zájem. Následná kapitola detailně analyzuje průběh pozorování.

#### 3.1. Pozorování aktivity „Co vidíš na obrázku?“ ve 4. třídě ZŠ

Aktivita „Co vidíš na obrázku?“ byla realizována ve třídě 4. B ZŠ Nový PORG dne 11. února 2010. Aktivitu se zúčastnilo celkem 13 dětí, z toho 6 dívek. Aktivita probíhala 1 výukovou jednotku (45 min.), 1. vyučovací hodinu dne. Průběh aktivity byl zaznamenán na diktafon.

1. Učitel děti stručně seznámil (formou otázek a odpovědí) s druhy a funkcemi médií a s jejich někdy mystifikační povahou.
2. Seznámení dětí s aktivitou: dětem byla vysvětlena pravidla aktivity (viz II.1.1.) a učitel se ujistil, že děti rozumějí významu slov „pozitivní“ a „negativní“.
3. Děti byly rozděleny do 6 dvojic a 1 trojice. Ještě před započítí samotné aktivity si děti pravidla odzkoušely na zkušebním obrázku, k němuž se snažily vytvořit pozitivní a negativní titulek. Po ukázkové aktivitě bylo zřejmé, že děti pravidla aktivity pochopily. Poté byly dětem „odtajněny“ celkem 4 obrázky (viz příloha 5) zavěšené na tabuli a každá skupinka byla vyzvána během 10 minut vymyslet pozitivní a negativní titulek pro každý obrázek, které děti přilepily pod jednotlivé obrázky pomocí „stickers“ na tabuli.
4. Poté učitel postupně četl jednotlivé titulky a děti musely spontánně rozhodovat, zda se jedná o pozitivní nebo negativní titulek. Pokud nebyl názor dětí jednoznačný, rozpoutala se diskuze o vztahu titulku a obrázku.
5. Učitel zahájil s dětmi diskuzi na základě předem připravených otázek (viz II.1.1. – K prodiskutování). 6. Závěr: učitel povzbudil děti, aby při sledování médií myslely kriticky a pokusily se někdy i pochybovat o předkládaných informacích. Děti byly vyzvány, aby se

v novinách – dříve, než si přečtou, o co se jedná, snažily v duchu dát k obrázku titulek a pak porovnály svůj titulek s titulkem v novinách.

#### Závěry vyvozené z provedené aktivity:

- děti aktivita bavila, byly po celou hodinu aktivní, atmosféra ve třídě byla uvolněná a tvůrčí
- Ad 1. děti zprvu nedokázaly odpovědět, co jsou to média, po poskytnutí příkladu médií byly schopny jmenovat další druhy médií. Ukázalo se, že děti média každodenně používají (televize, rádio, internet) a jsou vystaveny jejich vlivu
- s pravidly aktivity neměly děti problém
- učitel se přesvědčil, že děti jsou k novinovým obrázkům schopny přistupovat kriticky
- děti měly problém s vytvořením dvojic (dívky a chlapci nechtěli spolu do dvojic)
- pokud si děti nebyly návrhem svého titulku jisté, konzultovaly jej s učitelem (ani v jediném případě však nebyl jejich návrh titulku nevhodný)
- nejprve měly děti problém se uvolnit a dát průchod fantazii, což se zlepšilo po úvodní části otázek a odpovědí
- jednalo se o jednoznačný obrázek bez potřeby delší diskuze (např. obr. č. 1, kdy si děti pláč dítěte většinou spojovali s nemocí.
- ukázalo se, že děti jsou schopné pracovat s nuancí významů, např. slovo „práce“ u obr. č. 4 bylo použito jak v negativním významu („*Musejí tvrdě pracovat*“) i pozitivním smyslu („*Hurá do práce*“). V tomto smyslu je zajímavé, že nikdo z dětí nepoukázal na fakt, že děti by pracovat neměly.
- Jednoznačná shoda existovala u některých obrázků v případě pozitivních i negativních odpovědí (např. v případě hamburgerů děti vědí, že chutná, a současně že není úplně zdravý).
- děti se většinou shodly, zda se jedná o pozitivní nebo negativní titulek. Neshodly se např. u titulků „50% sleva“ nebo „*Jeden hamburger nestačí*“ (obr. č. 3)
- dětem se v drtivých případech vymýšlely lépe ty titulky, které obrázky na první pohled evokovaly (tj. pozitivní titulky na pozitivní obrázek a negativní titulek na negativně vypadající obrázek). Vymyslet pozitivní titulek k negativně vypadajícímu obrázku nebo obráceně bylo pro děti evidentně obtížnější. V těchto případech někdy titulek vůbec nevytvořily – např. v případě obr. č. 2. vytvořily plný počet titulků (7), ale pouze čtyři negativní titulky.

- přestože tvůrci titulků si byli jisti správností svých titulků, některé děti je hodnotily opačně. Např. „*Vyhazují staré zaměstnance*“ u obr. č. 2 některé děti označily jako pozitivní titulek, protože pracovníci mohli špatně pracovat a pro firmu je jejich odchod pozitivní zprávou. Pozitivní titulek „*Smlouva uzavřena*“ (taktéž obr. č. 2) některé děti označily za negativní, protože se může jednat o „blbou smlouvu“. Z toho vyplývá, že žáci o významu titulků přemýšleli a byli schopni v nich najít i skryté významy a dvojsmyslnosti. To je velmi pozitivní poznatek.

- při aktivitách se ukázalo, že děti média sledují a mají přehled o jejich obsahu (např. v případě obr. č. 2 možnost odčerpání financí z konta nebo u obr. č. 4 řada z nich používala příklady zemětřesení na Haiti).

- pokud děti zadání správně pochopily, dokázaly jeden motiv (např. prasečí chřipka v případě obr. č. 1 nebo přijímání/propouštění zaměstnanců v případě obr. č. 2) správně použít pozitivně i negativně

- ukázalo se, že všechny zvolené obrázky byly dostatečně mnohoznačné a dokázaly v dětech vyvolat pozitivní i negativní reakce.

- reakce dětí: titulky byly rozdílné, jeden obrázek může mít hodně významů a možných titulků je velké množství,

- co děti čtou: 7 dětí si občas přečte noviny, na zprávy v TV se dívají skoro všichni (chlapci zmiňují sport). Děti znají slovo „bulvár“ („*v Blesku píšou o lidech*“) a serióznějších novinách („*v Hospodářských novinách píšou o tom, co se děje ve světě*“).

- v následné diskuzi se ukázalo, že děti nedokázaly dostatečně abstrahovat a představit si potenciální rozdíl mezi obsahem obrázku a článku, případně rozdíl mezi obrázkem a článkem, který ho doprovází v bulváru nebo seriózních novinách (ukázalo se, že diskuze o bulváru a novinách byla zařazena zbytečně navíc, neboť děti si – bez předchozí a názorné aktivity – nedokázaly jasně představit, co má učitel na mysli). Je proto namístě doporučit vylepšení metodiky aktivity a předem si pro děti připravit do finální fáze ukázkou článku/ů, které by názorně ukázaly správný a zdeformovaný vztah mezi fotografií a článkem

- pro zdokonalení aktivity by bylo vhodné zvolit ne pouze náhodné obrázky (jak tomu bylo v případě naší aktivity), ale přímo obrázky vztahující se k nějakému konkrétnímu článku nebo reklamě. Poté, co by děti obrázku přiřadily titulky, učitel by jim ukázal, v jakém kontextu se obrázek v novinách nebo na internetu objevil a děti by posoudily, jak moc obrázek

(ne)odpovídal obsahu článku nebo jak se obrázek snažil se čtenářem/divákem manipulovat.

Zajímavé by bylo také najít v médiích k danému tématu (např. zemětřesení na Haiti), ke kterému se článek s obrázkem vztahoval, i jiné obrázky. Na tom by mohly děti posoudit, jak důležitá je volba obrázku pro čtenáře – tj. který obrázek je k přečtení daného článku přitahoval více či méně.

- závěr: z diskuze vyplynulo, že děti chápou pouze ilustrativní funkci obrázku (tj. obrázek se nemusí přímo vztahovat k obsahu článku), a že obrázek může být v některých případech zavádějící, aby upoutal pozornost čtenáře k článku (nebo novinám), o který by jinak neprojevily zájem. Děti si uvědomují, že zprávy nemusejí být nutně pravdivé a snaží se přinášet senzace

#### Obr. č. 1. (matka s plačícím dítětem)

- pozitivní reakce: „*To, že jsou chudí neznamená, že musejí opustit miminko*“, „*Takhle vypadá pusa od mámy*“, „*Vakcíny na prasečí chřipku jsou už ozkoušené*“, „*Po těžkém porodu přežily*“, „*Mají šanci*“, „*Loli má malou holčičku*“,
- negativní reakce: „*Dítě je postižené, musejí ho dát do baby-boxu. Nemají domov.*“, „*Prasečí chřipka udeřila i na děti.*“, „*Dítě není spokojené*“, „*Brečící mimino*“, „*Rodiče nemocní – děti nemocní*“, „*Nemoc stále přibývá*“.

#### Obr. č. 2. (muži podávající si ruce)

- pozitivní reakce: „*Konečně uzavřeli mír!*“, „*Usmíření*“, „*Přijímají nové zaměstnance*“, „*Smlouva podepsána*“, „*Nepřátelé se spojili*“, „*Smlouva schválena*“, „*Bereme nové zaměstnance*“,
- negativní reakce: „*Nech mě bejt!*“, „*Vyhazují staré zaměstnance*“, „*Může ho podvést, může mu čerpat peníze z konta*“, „*Válka mezi Ruskem a Amerikou*“.

#### Obr. č. 3. (usmívající se chlapec s hamburgerem v ruce)

- pozitivní reakce: „*Hamburger chutná*“, „*Nebude mít hlad*“, „*Děti potřebují zdravé zuby*“, „*Konečně dobré jídlo!*“, „*Jeden hamburger nevadí*“,
- negativní reakce: „*Ve světě panuje špatná a nezdravá strava*“, „*Kluk bude tlustý a všichni se mu budou smát*“, „*50% sleva*“, „*Nadváha roste*“, „*Plné tuků*“, „*Obézních dětí přibývá*“.



#### Obr. č. 4. (afričké děti s barely vody na hlavě)

- pozitivní reakce: „*Všichni lidé přežili zemětřesení na Haiti*“, „*Pomoc se blíží*“, „*Hurá do práce*“, „*Šťastná (chudá) rodinka*“, „*Stále veselá chudá rodinka*“,
- negativní reakce: „*Zemětřesení v Haiti*“, „*Nemaj' domov a jídlo. Nemají se do čeho obléknout. Jsou chudí. Musejí tvrdě pracovat*“, „*Nedostatek vody*“, „*Africké děti nemají dostatek*“, „*Nemáme chvilku odpočinku*“, „*V Africe je nedostatek vody*“.

### **3.2. Pozorování aktivity „Náročná situace: co uděláš?“ ve 3. třídě ZŠ**

Aktivita „Náročná situace: co uděláš?“ byla realizována ve třídě 3. A ZŠ Nový PORG dne 12. února 2010. Jednalo se o 4. (předposlední) hodinu. Aktivitu se zúčastnilo 15 dětí, z toho 7 dívek.

1. Byly vytvořeny 3 skupinky po 4 dětech a 1 skupinka po 3 dětech. Skupinky byly namíchany podle přání dětí, tj. ve dvou skupinkách byly pouze dívky, ve dvou skupinkách pouze chlapci. Dětem byla vysvětlena pravidla aktivity a umožněno optat se na případné nejasnosti (viz II. 1.2.).
2. Skupinky pracovaly souběžně a nezávisle na sobě. Učitel se střídavě pohyboval mezi skupinkami a nezúčastněně naslouchal plnění aktivity, která trvala cca 30 minut.
3. Vzhledem k tomu, že některé skupinky pracovaly rychle a zbýval jim čas, byly vyzvány, aby vymyslely své vlastní komplikované situace.
4. Poté učitel s dětmi aktivitu hodnotil po dobu cca 15 min. Děti seděly na zemi v kruhu.

Vyhodnocení:

- Skupiny se lišily v přístupu k aktivitě: některé byly hlasité a nedisciplinované, jiné pracovaly spíše tišeji a pragmatictější (dívky).
- Některé skupinky byly výrazně rychlejší než jiné,
- Největší potíže činila skupinkám situace s „*důchodkyní, která si zabouchla dveře*“ a „*šikanování spolužáka*“, kdy je nenapadalo možné řešení. Za nejjednodušší situaci označily děti „*nemocného kamaráda v nemocnici*“
- Všechny skupinky byly schopné předložit vlastní řešení situace, ačkoliv občas v rámci skupinek nedošlo ke konsenzu a děti přiznaly, že někteří jedinci měli jiný názor.

- Děti se shodly, že pro dané situace neexistuje jednoznačně nejlepší řešení a může se řešit více způsoby.
- Skupinky, které skončily s řešením situací s předstihem, stačily ještě vymyslet několik vlastních situací, např. *„Jsi s rodiči na nákupu a ztratíš se v oddělení hraček. Co uděláš?“*, *„Co uděláš, když zjistíš, že tvoji rodiče den co den vykrádají penziony, ale máš je hrozně rád?“*, *„Jedna puberťačka tě pořád šikanuje, mlátí a posmívá se ti, že jsi prcek (a ještě mnohem více). O svátku čarodějnic vyhraješ první místo. Ona stojí v první řadě. Máš slovo do mikrofonu a šanci ji ztrapnit. Co uděláš?“*, *„Jedeš v autě. Před tebou jedou policajti. Najednou uslyšíš výstřely. Co uděláš?“*, *„Máš rád/a holku nebo kluka a pak se to zvrhne, co uděláš?“*, *„Jede tank a v něm zloděj. Přejede fízla, jsi u toho. Co uděláš?“*, *„Někdo tě miluje, ale ty ho úplně nesnášíš. Co uděláš?“*. Z dětmi navrhovaných situací je zřejmé, že děti nevymýšlely zcela reálné situace, nýbrž spíše situace z akčních filmů nebo vzájemných vztahů. I při řešení připravených situací se často projevovala neschopnost (nebo neochota) přistupovat k dané situaci vážně a snažit se najít konstruktivní řešení (děti často navrhovaly řešení hodné akčních filmů).
- Učitel očekával širší paletu návrhů řešení a spory dětí o možné řešení. Děti se však překvapivě uchýlovaly ke „vzorným“ řešením, ze kterých bylo vidět, že již ve 3. třídě vědí, jak by asi měly v dané situaci reagovat (tj. vědí, jakou reakci od nich očekává jejich okolí). Dá se ale spekulovat (především u případu pomlouvání spolužáka), zda by děti ve skutečnosti podle deklarovaných postojů opravdu jednaly.

### **Řešení jednotlivých situací na kartách**

#### **Karta 1 (kamarád v nemocnici)**

- Děti se jednoznačně shodly, že by šly raději navštívit kamaráda. Některé děti přicházely s originálními nápady, např. vytvoření klonu (robota), který by za ně odehrál tenisový zápas, zatímco oni by mohli navštívit nemocného kamaráda. Děti se snažily vymyslet způsob, jak sabotovat turnaj (např. poničit tenisový kurt). V jedné skupince padl návrh navštívit kamaráda až jiné dny, což ale další členové rozporovali, že tou dobou již může být kamarád propuštěn z nemocnice mezi své blízké a návštěva

už nebude tak potřebná (tj. apelovali spíše za solidaritu s kamarádem s tím, že by se šli nejdříve na kurty omluvit a pak by šli na návštěvu do nemocnice).

#### Karta 2 (šikana spolužáka v šatně)

- Všechny skupinky konstatovaly, že by se situaci snažily řešit, tj. určitě by neutekly. Nicméně skupinky se lišily v návrzích řešení. Chlapci vesměs chtěli vzít situaci do svých rukou a hrdinně by toho, kdo šikanuje, zmlátili. Dvě skupinky by šikanování oznámily paní učitelce, jiná skupinka rovnou řediteli. Děti také zmiňovaly možnost informovat rodiče.

#### Karta 3 (pomlouvání romského spolužáka)

- Většina dětí prohlásila, že by se snažila pomlouvajícím spolužákům domluvit a pokud by pomluvy nekončily, řekly by to paní učitelce, případně doma rodičům. Děti se pustily do diskuzí o Rómech, jejich původu atd.

#### Karta 4 (hračka podstrčená do batohu neoblíbeného spolužáka)

- Jedna skupina zadání špatně pochopila (tj. pracovala s verzí, že podstrčení neviděli). Další skupinka navrhovala rozmluvit spolužákům podstrčení hračky do batohu chlapce, což ale také nevyhovovalo zadání. Dvě skupinky předložily řešení, ve kterém by řekly prodavačkám nebo ochrance pravdu. Na dotaz učitele, zda by tedy děti „udaly“ kamarády, tak děti odpověděly, že ano, protože o takové „špatné“ kamarády nestojí.

#### Karta 5 (důchodkyně se zabouchnutými dveřmi do bytu)

- Dvě skupinky se shodly, že by důchodkyni pomohly, ačkoliv nevěděly jakým způsobem. Třetí skupinka navrhovala zavolat hasiče. Jedna holčička byla odhodlaná vlézt do bytu důchodkyně balkónem, jiná by volala rodičům o radu. Jedna skupinka (dívky) prohlásila, že za její zlobu by se jí pomstily a nepomohly by jí. Na závěr svůj postoj změkčily a připustily, že by jí pomohly, pokud by důchodkyně slíbila, že už na ně nikdy nebude zlá.

### 3.3. Pozorování aktivity „*Hranice zlomu... rozhodnutí je na tobě*“ ve 2. třídě ZŠ

Aktivita „*Hranice zlomu... rozhodnutí je na tobě*“ byla realizována ve třídě 2. A ZŠ Nový PORG dne 8. února 2010 v první vyučovací hodině. Aktivitu se zúčastnilo celkem 16 dětí, z toho 7 dívek.

1. Děti si sedly dokola kolem lana nataženého kolmo k tabuli a poslechly si instrukce pro aktivitu (viz II. 1.3.). Na levé části tabule stál nápis „Souhlasím“, na pravé části nápis „Nesouhlasím“. Následovaly dvě nekonfliktní tvrzení („*Léto je lepší než zima*“), na kterých si děti vyzkoušely výběr pozice k lanu.
2. Celkem bylo použito 10 tvrzení během cca 40 minut, z nichž v 9 případech si děti vyžádaly míč a chtěly se s ostatními podělit o to, proč a kde zaujaly pozici k lanu. Děti měly možnost o vyslechnutí pozice spolužáka svou pozici změnit.
3. Na závěr si děti sedly na koberec a odpovídaly na otázky k prodiskutování.

#### Vyhodnocení tvrzení:

1. tvrzení „*Červená je hezčí než modrá*“ bylo pouze zkušebním a všechny děti si vyzkoušely, jaké jsou možnosti, kam si mohou stoupnout a potvrdily si, že názory se liší a není třeba kopírovat svého kamaráda.

2. tvrzení „*Psi jsou lepší kočky*“ již při druhém pokusu se děti hlásily o slovo a zdůvodňovaly svá rozhodnutí. Většinou děti argumentovaly na základě svých vlastních zkušeností a upřednostňovaly to zvíře, které mají doma či to, které se jim jeví jako hodnější a je s ním více zábavy. Zajímavá byla odůvodnění založená na užitečnosti obou zvířat, kdy jeden z argumentů byla větší odolnost koček vůči pádům a na druhé straně schopnost psů chytat zloděje.

Objevuje se první chlapec, který se staví blízko lana a na otázku proč si i přes souhlas s tvrzením stoupl téměř doprostřed, odpovídá, že to bylo proto, že i každé zvíře má svá plus a mínus. Tedy objevuje se první případ pochybování o tom, že odpověď je jednoznačně souhlas, či jednoznačně nesouhlas.

3. tvrzení „*Děti by měly doma pomáhat*“ s tímto většina souhlasila a odůvodňovaly to tím, že rodiče budou mít méně práce a budou mít více času na důležitější věci. Jeden z chlapců zmínil skutečnost, že děti by neměly pracovat, což je chvályhodné, neb ani při aktivitě ve 4. třídě na toto nebylo upozorněno. Naopak ti, co nesouhlasili si myslí, že už toho i bez pomáhání mají hodně, hlavně do školy a neměli by svůj volný čas.

4. tvrzení „*Děti by měly doma pomáhat, když za to dostanou zapláceno*“ ač jde o poměrně podobné tvrzení jako číslo 3, reakce byly mnohem bouřlivější a vytvořily se dva tábory odlišných názorů. Ti, kteří nesouhlasili, argumentovali především tím, že jde o vydírání rodičů a tudíž je to nesprávné. Druhá strana lana poukazovala na fakt, že dělá-li někdo nějakou práci, měl by za ni dostat patřičně zapláceno, čili být ohodnocen.

5. tvrzení „*Vidím-li, že někdo ubližuje kamarádovi, uteču domů a schovám se*“ všichni jednoznačně nesouhlasili až na jednoho, který poukázal na to, že kdyby to neudělal, mohlo by se mu eventuelně něco špatného stát.

6. tvrzení „*Čestnost je každému ku prospěchu*“ většina dětí se postavila na stranu souhlasu. Ti, kteří si nebyli jisti a byli na hraně, argumentovali tím, že občas se jim může čestnost nevyplatit. Jako příklad uváděli hlavně trest v podobě výprasku.

7. tvrzení „*Lži jsou vždy špatné*“ děti volí variantu nesouhlasu a přichází s názorem, že lži nejsou vždy špatné, neb někdy člověk zalže, aby někomu neublížil. Jeden chlapec podotýká, že lhát se nemá skoro nikdy, neboť se na to může přijít i později. Argument s milosrdnou lží ovlivnil postavení i těch, kteří nestáli zcela na okraji nesouhlasného pólu.

8. tvrzení „*Každý by měl mít šanci napravit své chyby*“ děti většinou nesouhlasily, neb si myslí, že jestliže se chyby opakují, už člověk nemá na šanci nárok. Při změně tvrzení na „*Každý by měl mít alespoň jednu šanci napravit své chyby*“ jednoznačně souhlasily.

9. tvrzení „*Bohatší lidé jsou chytřejší*“ se děti stavěly blízko lana, neb měly argumenty pro i proti. Objevily se různé názory, např. bohatí lidé jsou chytří, a proto si uměli vydělat, nejsou chytřejší, neboť je peníze omámily anebo proto, že jsou pyšní.

10. tvrzení „*Můj soupeř ve hře je zároveň můj nepřítel*“ děti přichází se souhlasy i nesouhlasy. Ti co nesouhlasí tvrdí, že i jejich velký kamarád se může stát ve hře soupeřem. V jednom případě dívka nerozlišovala mezi pojmem soupeř a nepřítel a proto souhlasila.

11. tvrzení „*To co říkají rodiče, je vždycky pravda*“ pouze 2 děti zcela souhlasily a řekly, že jejich rodiče vždy pravdu říkají a že jim věří. Zbytek dětí nesouhlasil ať už silně či slabě. Argumenty byly velmi podobné jako u tvrzení „*Lži jsou vždy špatné*.“

- Změna pozice poté, co spolužáci řekli svůj názor, byla zvolena celkem u třech tvrzení („*Co říkají rodiče, je vždycky pravda*“, „*Můj soupeř ve hře je zároveň můj nepřítel*“, „*Lži jsou vždy špatné*“), kdy ji zvolily vždy cca tři děti. V ostatních případech byly děti ve svých názorech poměrně konzistentní. Existuje však podezření, že děti měnily pozici především ke konci hry s cílem získat míč, protože děti se změněnou pozicí byly vždy vyzvány učitelem odůvodnit svůj změněný postoj.
- Cca polovina dětí byla ihned rozhodnutá, kam se postavit, naopak druhá polovina spíše vyčkávala, kam se postaví ostatní (především u prvních tvrzení).
- Možnosti vzít si slovo využilo 13 dětí ze 16, a to téměř u třech tvrzení. Ukázalo se, že se tedy děti až na výjimky nebály mluvit a vyjádřit svůj názor. Dokonce se překřikovaly o možnost získat míč co nejdřív a moci říct svůj názor na tvrzení.
- Děti na své názory reagovaly. Při vyjádření svých názorů zohledňovaly předchozí názory a kriticky se k nim vyjadřovaly.
- Za nejtěžší tvrzení děti označily „*Soupeř ve hře je zároveň můj nepřítel*“ a „*Psi jsou lepší než kočky*“
- S postupujícím časem se zvyšoval rozptyl dětí kolem lana – zpočátku se akumulovaly kolem lana, postupně se rozprostíraly do prostoru kolem vyznačené hranice.
- Pro učitele bylo limitem, že neměl čas vyvolat všechny děti a po určitém čase ukončil „*míčování*“ u daného tvrzení a postoupil k dalšímu tvrzení.
- Nejobtížnější tvrzení bylo dětmi vyhlášeno tvrzení č. 10

#### 4. Dotazník pro třídy + vyhodnocení dotazníků u paralelních tříd

Cílem dotazníkového šetření je porovnat postoje dětí ve dvou třídách stejného ročníku (tj. celkem 6 tříd), z nichž jedna prošla aktivitou zaměřenou na výchovu k demokratickému občanství, a druhá neprošla. Předpokládáme, že děti v rámci VDO aktivit nabyly zkušenosti a návyky, které se odrazí v odpovědích v rámci dotazníku – tzn. že odpovědi dětí ve třídě, kde nebyla aktivita realizována, se budou kvalitativně odlišovat od třídy s realizovanou aktivitou VDO. Pokud se potvrdí naše domněnka, bude možno usoudit, že aktivita byla na třídu vybrána a aplikována správně a děti si dokázaly z aktivit odvodit nějaké obecnější principy/závěry. V opačném případě bude třeba vyhodnotit, kde leží slabé místo aktivity – tj. zda bude třeba aktivitu vylepšit, aby v budoucnu v dětech zanechala kýžený výsledek.

##### Dotazník pro 4. třídu: média

Dotazníky jsou formulovány tak, aby z konkrétních aktivit (reakce na obrázky) provedených ve 4. třídě abstrahovaly některé obecné principy práce médií s informacemi.

### **Dotazník 4. třída**

*Třída:.....*

***!Nehodící se škrtněte!***

**1. Informace z novin nebo televize jsou vždy pravdivé.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**2. Informacím z novin nebo z televize věřím.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**3. Když se podívám na fotografii v novinách, hned vím, o čem článek je.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**4. Pokud člověk na fotografii pláče, určitě ho něco bolí.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**5. Fotografie zachycuje vždy skutečnost.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**6. Jídlo, které dobře vypadá, je také vždy zdravé.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**7. Lidé z reklamy jsou hezcí, protože používají dobré výrobky z reklamy.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**8. Lidé, kteří se spolu na fotografii smějí, se mají vždy rádi.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**9. Lidé, kteří si podávají ruce, si vždy důvěřují.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**10. Článek v novinách vždycky mluví o lidech, kteří jsou na fotografii, která článek doprovází.**

*souhlasím – nesouhlasím*

Dotazník pro 3. třída: tvrzení (karty)

### **Dotazník 3. třída**

Třída: .....

***!Nehodící se škrtněte!***

**1. Když člověk něco slíbí, měl by to splnit.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**2. Věděl bych, jak pomoci kamarádovi, kterého šikanují.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**3. Může se stát, že mě někdy někdo bude šikanovat.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**4. Když se někomu ubližuje, měl bych na to upozornit.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**5. Když řeknu paní učitelce, že někdo ubližuje spolužákovi, jsem žalobníček.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**6. Kdyby můj kamarád kradl, nikomu to neřeknu.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**7. Ve třídě bych se bavil i se spolužákem, kterého ostatní pomlouvají.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**8. Pomlouvat můžeme jen ty, které nemáme rádi.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**9. Když se k někomu chovám špatně, může se mi to taky někdy vrátit.**



*souhlasím – nesouhlasím*

**10. Nepřátelům není třeba pomáhat.**

*souhlasím – nesouhlasím*

Dotazník pro 2. třídu: Bod zlomu

**Dotazník 2. třída**

Třída: .....

**! Nehodící se škrtněte!**

**1. Děti by měly doma pomáhat, když za to dostanou zapláceno.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**2. Vidím-li, že někdo ubližuje kamarádovi, uteču domů a schovám se.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**3. Čestnost je každému ku prospěchu.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**4. Lži jsou vždy špatné.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**5. Každý by měl mít šanci napravit své chyby.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**6. Bohatší lidé jsou chytřejší.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**7. Můj soupeř ve hře je zároveň můj nepřítel.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**8. Co říkají rodiče, je vždycky pravda.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**9. Mám právo si kdykoli pustit nahlas hudbu.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**10. Ve třídě se bavím jen se svými kamarády.**

*souhlasím – nesouhlasím*

## 5. Výsledky zkoumání

Následující kapitola předkládá výsledky výzkumu ve formě vyhodnocených a okomentovaných dotazníků z šesti vybraných základních škol. Po zpracovaných odpovědích vždy dvou porovnávaných škol následuje podrobná analýza zjištěných skutečností.

### 5.1. Výsledky zkoumání – 4. třída <sup>38</sup>

Č. otázky	Tvzení	4.B		4.A	
		ANO*	NE*	ANO*	NE*
1	Informace z ovin nebo TV jsou vždy pravdivé.	1 7 % <sup>39</sup>	12 92 %	3 20 %	12 80 %
2	Informacím z novin nebo z TV věřím.	5 38 %	8 62 %	7 47 %	8 53 %
3	Když se podívám na fotografii v novinách, hned vím, o čem článek je.	4 31 %	9 69 %	1 7 %	14 93 %
4	Pokud člověk na fotografii pláče, určitě ho něco bolí.	2 15 %	11 85 %	1 7 %	14 93 %
5	Fotografie zachycuje vždy skutečnost.	0 0 %	13 100 %	7 47 %	8 53 %
6	Jídlo, které dobře vypadá, je také vždy zdravé.	0 0 %	13 100 %	0 0 %	15 100 %
7	Lidé z reklamy jsou hezcí, protože používají dobré výrobky z reklamy.	1 8 %	12 92 %	2 13 %	13 87 %
8	Lidé, kteří se spolu na fotografii smějí, se mají vždy rádi.	0 0 %	13 100 %	0 0 %	15 100 %
9	Lidé, kteří si podávají ruce, si vždy důvěřují.	0 0 %	13 100 %	5 33 %	10 66 %
10	Článek v novinách vždycky mluví o lidech, kteří jsou na fotografii, která článek doprovází.	5 38 %	8 62 %	8 53 %	7 47 %

\*ANO = souhlasím, NE = nesouhlasím

<sup>38</sup> Třídou, ve které proběhla aktivita je třída 4. B

<sup>39</sup> Zaokrouhlováno na celá čísla.

Dotazníky byly předloženy třídě 4. B (13 žáků) a 4. A (15 žáků).

Vzhledem k tomu, že skupiny byly nestejně velké, pro možnosti porovnání získaných údajů jsme nejprve převedli absolutní čísla na četnosti

Pod absolutními hodnotami odpovědí jsou uvedeny procentuelní četnosti, které zachycují, kolik procent dětí z jedné třídy volilo jednu variantu odpovědi.

Pohled na absolutní čísla je v některých případech v důsledku odlišného počtu dětí zavádějící a proto je pro potřeby srovnání vhodnější použít procentuální vyjádření. Je pozoruhodné, která panovala u některých otázek úplná shoda v obou třídách a naopak zajímavé porovnat odlišné hodnoty u zbylých tvrzení. V celkovém pohledu na odpovědi obou tříd jsou výsledky třídy 4. B u problematických otázek lepší, z čehož můžeme usuzovat, že aktivita splnila svůj cíl.

Tvrzení, v jejichž hodnocení se třídy v odpovědích nelišily

K úplné shodě došlo hned u tří tvrzení. U tvrzení 6, 8, 9 se obě třídy shodly na nesouhlasné odpovědi a vyvolali tak otázku, zda nebyla tato tvrzení příliš jednoznačná. Téměř úplná shoda byla rovněž u tvrzení 4 a 7, kde se rozcházely jen o pár procent.

Tvrzení, ve kterých byl mezi třídami největší rozdíl

Zaměříme-li se na tvrzení, ve kterých byl mezi třídami největší rozdíl, dostaneme se k číslům 5, 1, 3, 2 a 10. Není náhodou, že tato tvrzení jsou vystavěna na bázi hlubšího pochopení vyučované aktivity s novinovými titulky a fotografiemi. Nejde o tvrzení, jež by byla na první pohled lehce řešitelná a jejich pravdivá podoba lehce odhalitelná. Z toho lze usuzovat, že žáci, kteří se jak samotné aktivity, tak i následné debaty účastnili, byli ovlivnění ve smyslu rozvinutějšího kritického myšlení. Podíváme-li se konkrétně na dvě tvrzení s nejrozdílnějšími odpověďmi, jde o tvrzení pochybující o pravdivosti informací z médií a tvrzení o věrohodnosti skutečnosti zachycené na fotografii. Tento výsledek je možno brát jako důkaz smysluplnosti aktivity.

### Míra shody ve třídách na odpovědích

V porovnání s výsledky z dotazníků ze třetích a druhých tříd, je patrné, že odpovědi čtvrtých tříd se od sebe lišily jak do počtu, tak i mírou odlišnosti. Téměř u poloviny odpovědí byl znatelný vliv předcházející aktivity a byla tím potvrzena autorova hypotéza. Shoda panovala převážně u tvrzení, jež na žáky působila jednoznačným dojmem. Naopak u tvrzení, jež byla založena na obecnější a širším vnímání skutečnosti, žáci 4. A nedokázali rozkrýt jeho skryté stránky.

### Nečekané odpovědi

Podíváme-li se blíže na jednotlivé odpovědi a přihlédneme-li k tomu, jak děti reagovaly během aktivity i při následné diskuzi, mohou se některé z nich jevit přinejmenším jako nečekané. Hned první dvě tvrzení, jež spolu úzce souvisí, poukazují na nejednotnost jejich chápání. Ve třídě 4. B pouze jeden žák souhlasil s tvrzením č. 1, ovšem u následujícího bodu se objevilo hned 5 žáků, kteří s tvrzením souhlasili. Dalším zajímavým srovnáním jsou výsledky tvrzení 3, 5 a 10. U tvrzení 3 měla dokonce lepší výsledek třída 4. A, ovšem u již zmiňovaných bodů 5 a 10 již tomu bylo naopak. Z toho může plynout alarmující fakt, že děti nepřemýšlí v širších souvislostech a o různých úhlech pohledů na jednu věc.

### Co odpovědi vypovídají o přístupu k vnímání médií

Z výsledků dotazníků vyplývá, že děti, jež se aktivity nezúčastnily, byly oproti účastníkům v nevýhodě v tom směru, že se v diskuzi i při samotné aktivitě samy nepřesvědčily o prostředcích, jaké média používají. Nevyzkoušely si, jak snadno se dá změnit význam fotografie či jak manipulativní je již pouhý titulek fotografie. Tyto nedostatky se pak nutně projeví v jejich odpovědích a to tím více, čím bylo tvrzení komplikovanější.

## Shrnutí

Výsledky dotazníků pro čtvrté třídy jsou velmi pozitivní ve smyslu ovlivnění kritického vnímání médií. Je jen otázkou, jak velkou měrou se aktivita ve skutečnosti podílela na utváření názoru dětí během odpovídání na dotazník. Každopádně jde o nedostatečný vzorek respondentů pro jakékoli vážnější závěry. Dalo by se konstatovat, že jde o jakýsi pilotní výzkum, na který by mohl navázat další komplexnější a masivnější výzkum podobného typu.

### **5.2. Výsledky zkoumání – 3. třída**

Č. otázky	Tvrzení	3A		3B	
		ANO*	NE*	ANO*	NE*
1	Když člověk něco slíbí, měl by to splnit.	17 100 %	0 0 %	14 100 %	0 0 %
2	Věděl bych, jak pomoci kamarádovi, kterého šikanují.	16 94 %	1 6 %	14 100 %	0 0 %
3	Může se stát, že mě někdy někdo bude šikanovat.	17 100 %	0 0 %	13 93 %	1 7 %
4	Když se někomu ubližuje, měl bych na to upozornit.	17 100 %	0 0 %	13 93 %	1 7 %
5	Když řeknu paní učitelce, že někdo ubližuje spolužákovi, jsem žalobníček.	3 18 %	14 82 %	2 14 %	12 86 %
6	Kdyby můj kamarád kradl, nikomu to neřeknu.	3 18 %	14 82 %	1 7 %	13 93 %
7	Ve třídě bych se bavil i se spolužákem, kterého ostatní pomlouvají.	16 94 %	1 6 %	11 79 %	3 21 %
8	Pomlouvát můžeme jen ty, které nemáme rádi.	2 12 %	15 88 %	1 7 %	13 93 %
9	Když se k někomu chovám špatně, může se mi to taky někdy vrátit.	16 94 %	1 6 %	14 100 %	0 0 %
10	Nepřátelům není třeba pomáhat.	1 6 %	16 94 %	2 14 %	12 86 %

\*ANO = souhlasím, NE = nesouhlasím

Základní skupinou (na které byla realizována aktivita VDO) byla třída 3.A. Třída 3.B byla skupinou kontrolní.

Ve třídě 3. A. se aktivity VDO zúčastnilo 15 dětí, dotazník vyplnilo 17 dětí (o 2 více než se zúčastnilo aktivity). Ve třídě 3. B vyplnilo dotazník celkem 14 dětí.

Vzhledem k tomu, že skupiny byly nestejně velké, pro možnosti porovnání získaných údajů jsme nejprve převedli absolutní čísla na četnosti.

Pohled na absolutní čísla vytváří dojem, že výsledky průzkumu se nijak podstatně neliší. I při převedení na četnosti se ukazuje, že postoje dětí v obou třídách sledují podobný směr, můžeme však již vystopovat dílčí odlišnosti.

Pokud přihlédneme k tomu, jak by v případě správného občansko-demokratického smýšlení měly děti odpovědět (tj. např. „souhlasím“ u tvrzení č. 1), vidíme, že celkem u 5 tvrzení z 10 byly výsledky ve třídě 3. B lepší než ve třídě 3. A.

#### Tvrzení, v jejichž hodnocení se třídy v odpovědích nelišily

K úplné shodě došlo ve třídách 3. A a 3. B u tvrzení č. 1 (*Když člověk něco slíbí, měl by to splnit*). V tomto případě se jedná téměř o klišé a často opakovanou radu do života, kterou mají děti patrně zažitou a podle které se řídí.

K téměř úplné shodě došlo téměř u všech tvrzení, kromě tvrzení č. 5 a 7 (viz níže).

#### Tvrzení, ve kterých byl mezi třídami největší rozdíl

Větší rozdíl v odpovědích byl zaznamenán u tvrzení č. 7 (*Ve třídě bych se bavil i se spolužákem, kterého ostatní pomlouvají*). V třídě 3. A by se s pomlouvaným spolužákem bavilo 94 % dětí, zatímco ve 3. B pouze 79 %. Jednalo se o tvrzení, které úzce souviselo s realizovanou aktivitou, kde jedna z „náročných“ situací představovala „pomlouvání romského spolužáka“. Dá se odhadovat, že možná právě diskuse rozvinutá během této aktivity napomohl dětem lépe se vcítit do role odstrkovaného spolužáka. (Pozn.: Můžeme ale

také usuzovat, že obě třídy mají jiné zkušenosti s pomlouvanými spolužáky a do otázky si dosadí nějakého konkrétního spolužáka, který může být v jedné třídě snesitelnější než v té druhé, a tudíž i pravděpodobnost interakce se spolužáky je vyšší).

### Míra shody ve třídách na odpovědích

Děti ve třídách se téměř maximálně shodly na tom, zda s danými tvrzeními souhlasí nebo nesouhlasí. Absolutní shoda ve třídách panovala opět u tvrzení č. 1, u řady tvrzení se děti lišily o pouhý jeden nebo dva hlasy.

Největší rozdíl byl zaznamenán u tvrzení č. 5 (*Když řeknu paní učitelce, že někdo ubližuje spolužákovi, jsem žalobníček.*), kde se ve třídě 3. B plných 18 % (tj. 3 děti) domnívalo, že oznámit šikanu nebo týrání spolužáka je žalování. Ve třídě 3. A si to myslelo 14 %.

Tento výsledek je zajímavé porovnat s prezentací dětí během aktivity, kdy bylo v rámci situace č. 2 (šikana spolužáka v šatně) zjištěno, že děti by se snažily situaci vyřešit přímo a pokud by to nepomohlo, oznámily by událost učitelce. Je nesporné, že být žalobníček (ač v ospravedlnitelné situaci) je pro děti velice nechtěná nálepka. Z toho vyplývá, že ačkoliv ve skupině byly děti schopné nalézt společné řešení, které si možná učitel přál slyšet, ve skutečnosti (a pod anonymitou dotazníku) několik dětí přizná, že by patrně na ubližování spolužákovi neupozornili, protože by se cítily jako žalobníčci. Tato varianta při realizaci aktivity vůbec nepadla. Ukazuje se, že děti, jaké jednání se od nich obecně očekává (viz řešení situací), ne vždy jsou toho děti schopny nebo jsou ochotny se k tomu přiznat – čímž se potvrdila naše domněnka o rozporu mezi deklarovanými postoji a reálným jednáním (viz kap. II. 3.2.).

Zde je také třeba upozornit na rozpor mezi odpověďmi na právě probrané tvrzení č. 5 (*Když řeknu paní učitelce, že někdo ubližuje spolužákovi, jsem žalobníček*) a tvrzení č. 4 (*Když se někomu ubližuje, měl bych na to upozornit.*). U tvrzení č. 4 se děti téměř shodly, že by na ubližování měly upozornit (z 30 dětí se tak nedomnívalo pouze jedno dítě). Takové odpovědi však nejsou zcela v souladu s výše zmíněnou reakcí některých dětí (celkem 5), které na druhou stranu takové oznámení považují za žalování. Lze se domnívat, že „zakopaný pes“ leží ve formulaci tvrzení, kdy tvrzení č. 4 více vybízí ke kladné odpovědi, zatímco spíše negativně sestavené tvrzení č. 5

Podobný rozdíl v odpovědích byl zaznamenán u odpovědi č. 6 (*Kdyby můj kamarád kradl, nikomu to neřeknu.*), kde s tvrzením ve třídě 3. B souhlasilo 18 % (tj. 3 děti), opět o 4 % více než ve třídě 3. A. Zde se jedná o podobný trend jako u tvrzení č. 5, kdy několik dětí reagovalo odlišně než v rámci realizované aktivity. Aktivita „hračka podstrčená do batohu neoblíbeného spolužáka“ ukázala, že děti podstrčení hračky do spolužákova batohu odsuzují a určitě by na takové bezpráví upozornili. Z odpovědí dětí ve 3. A ale vyplývá, že děti nejsou ve svých postojích tak jednotné, jak deklarovaly.

### Nečekané odpovědi

Překvapivě děti ze 3. B odpověděly na tvrzení č. 8 (*Pomlouvát můžeme jen ty, které nemáme rádi.*), na které kladně odpovědělo 12 % dětí. Dvě děti tedy řekly, že můžeme pomlouvát lidi, které nemáme rádi. Při hlubším zamyšlení nad otázkou se ukazuje, že otázka nebyla zcela dobře postavena. Odpověď „nesouhlasím“ v tomto případě mohla mít dva významy: 1. pomlouvát můžeme i ty, které máme rádi, nebo 2. pomlouvát bychom neměli ani ty, které nemáme rádi. Můžeme předpokládat, že vzhledem k „vzornému trendu“ v odpovědi (v drtivé většině případů děti odpovídaly tak, jak předpokládá slušné chování) měly děti negativní odpovědi na mysli variantu č. 2, tj. pomlouvát by se vůbec nemělo.

Za nečekanou můžeme označit i velkou shodu dětí v odpovědi na tvrzení č. 10 (*Nepřátelům není třeba pomáhat.*), kdy v 3. A s tvrzením souhlasilo pouze 6 % dětí a ve 3. B. 14 % dětí. S ohledem na výsledky aktivity „*důchodkyně se zabouchnutými dveřmi do bytu*“, kterou děti označily za nejobtížnější, a jedna skupinka byla odhodlaná důchodkyni vůbec nepomoci, jsme očekávali větší % dětí, které nebude chtít svým nepřátelům pomáhat a „spáchané zlo“ si budou pamatovat. Děti však překvapivě deklarovaly v 94 % / 86 % přesvědčení, že pomáhat je třeba i nepřátelům. Otázkou je, zda výsledek neovlivnil fakt, že s v ní objevují dva zápory, což mohlo být pro děti matoucí.

### Co odpovědi vypovídají o postojích dětí a jejich názorech na řešení komplikovaných situací

Potenciální pozitivní výsledek aktivity můžeme vysledovat např. u tvrzení č. 3 (*Může se stát, že mě někdy někdo bude šikanovat.*), kde plných 100 % dětí ze 3. A prohlásilo, že se mohou stát



obětí šikany. U 3. B to bylo 93 %. Domníváme se, že u 17členné třídy mohl být výsledek spornější, kdyby nebyla realizována aktivita „šikana spolužáka v šatně“, kde byla šikana prezentována jako něco sice negativního, ale co ale děti nemohou samy ovlivnit a může se to stát i jim.

Shrnutí: ukázalo se, že třídy 3. A a 3. B jsou ve svých odpovědích velice konzistentní, jen v některých případech docházelo k dílčímu rozptylu v odpovědích na tvrzení. Jako zajímavé se ukázalo porovnáním odpovědí a reakcemi dětí během aktivit. Ve zpětné analýze tvrzení se podařilo odhalit jedno nesprávně formulované tvrzení, které implikovalo několik možných variant.

### 5.3. Výsledky zkoumání – 2. třída

Č. otázky	Tvrzení	2.A		2.B	
		ANO*	NE*	ANO*	NE*
1	Děti by měly doma pomáhat, když za to dostanou zapláceno.	0 0 %	14 100 %	1 6 %	16 94 %
2	Vidím-li, že někdo ubližuje kamarádovi, uteču domů a schovám se.	1 7 %	13 93 %	0 0 %	17 100 %
3	Čestnost je každému ku prospěchu.	12 86 %	2 14 %	17 100 %	0 0 %
4	Lži jsou vždy špatné.	6 43 %	8 57 %	16 100 %	0 0 %
5	Každý by měl mít šanci napravit své chyby.	11 79 %	3 21 %	16 94 %	1 6 %
6	Bohatší lidé jsou chytřejší.	1 7 %	13 93 %	1 6 %	16 94 %
7	Můj soupeř ve hře je zároveň můj nepřítel.	3 21 %	11 79 %	2 12 %	15 88 %
8	Co říkají rodiče, je vždycky pravda.	3 21 %	11 79 %	13 76 %	4 24 %
9	Mám právo si kdykoli pustit nahlas hudbu.	1 7 %	13 93 %	1 6 %	16 94 %
10	Ve třídě se bavím jen se svými kamarády.	5 36 %	9 64 %	3 18 %	14 82 %

\*ANO = souhlasím, NE = nesouhlasím

Základní skupinou (na které byla realizována aktivita VDO) byla třída 2.A. Třída 2.B byla skupinou kontrolní.

Ve třídě 2. A. se aktivity VDO zúčastnilo 16 dětí, dotazník vyplnilo 14 dětí (o 2 méně než se zúčastnilo aktivity). Ve třídě 2. B vyplnilo dotazník celkem 17 dětí.

Vzhledem k tomu, že skupiny byly nestejně velké, pro možnosti porovnání získaných údajů jsme opět nejprve převedli absolutní čísla na četnosti. Procentuální vyjádření výsledků tak opět ukazuje zajímavé výsledky.

#### Otázky, u kterých se třídy v odpovědích nelišily

Stejně jako tomu bylo u výsledných odpovědí v dotazníku pro třetí třídu, i zde byla většina odpovědí téměř totožná u obou tříd druhého ročníku. U odpovědí 1, 2, 6, 7 a 9 šlo řádově pouze o rozdíl jednoho procenta. Z pozorovaných výsledků vyplývá, že tyto otázky byly více jednoznačné, než ty, ve kterých se odpovědi rozcházejí. U tvrzení jedna jsou si děti vědomy, že pomáhat by člověk měl nezištně o to víc, když jde o vlastní rodiče. Ve druhém tvrzení dětem jistě pomohla značně vyhrocená formulace skutečnosti, že by měli *běžet domů a schovat se*. Potěšující je výsledek u tvrzení 6, kde téměř všechny děti nespojovaly bohatství s inteligencí. Vzácná shoda panovala i u čísla 7, kde děti dokázaly rozlišit mezi pojmem *soupeř a nepřítel*. U tvrzení 9 se děti zjevně zamyslely nad pojmem ohleduplnost.

#### Otázky, ve kterých byl mezi třídami největší rozdíl

K největším rozdílům v odpovědích mezi oběma třídami došlo u tvrzení 4, 5, 8 a 10. Přičemž kromě čísla 10 byly výsledky lepší u třídy 2. A, jež se účastnila aktivity. Podíváme-li se na jednotlivé odpovědi, dojdeme k závěru, že šlo o tvrzení, která v sobě skrývala vedlejší význam, i když se mohla na první pohled zdát snadno řešitelná. S tvrzení 4, že *lži jsou vždy špatné*, souhlasilo u třídy 2. B. 100% dotázaných, zatím co u 2. A bylo zastoupení odpovědí téměř půl na půl. Problematika lži a pravdy byla tématem i u tvrzení 8, kde téměř 80% žáků 2. B souhlasilo s tím, že *co říkají rodiče je vždy pravda*. Oproti tomu necelých 80% žáků 2. A s tvrzením nesouhlasilo. U tvrzení 5 se odpovědi lišily o 20% ve prospěch 2. A. Nejzajímavější byl rozdíl v odpovědích u tvrzení 10. Zde téměř 40% dětí z 2. A souhlasilo s tím, že se *ve třídě baví jen se svými kamarády*. U 2. B to bylo o necelých 20% méně.

## Míra shody ve třídách na odpovědích

Míra shody v odpovědích u tříd 2. A a 2. B je nadpoloviční. Z toho lze dedukovat nejméně dva závěry. Za prvé, děti jsou v daných situacích schopné kritického myšlení a dokážou daný problém opravdu vyřešit, což svědčí o jejich dovednostech a inteligenci. Za druhé, vybraná tvrzení byla pro děti příliš jednoduchá a nebyl pro ně tudíž problém na ně odpovědět i bez předchozí průpravy. Jaká je skutečnost by jistě napověděl výzkum mezi širším vzorkem dětí. Konkrétní rozdíly a shody byly popsány v předchozích odstavcích.

## Nečekané odpovědi

Mezi nečekané odpovědi lze zařadit ty u tvrzení 4, 6, 8 a 10. U tvrzení 4 je zarážející, že všichni žáci 2. B odpověděli shodně, že *lži jsou vždy špatné*. Vzhledem k tomu, že u většiny ostatních tvrzení se vždy našel někdo, kdo pochyboval a šel proti proudu, zde se neobjevil ani jeden odlišný názor. Na druhou stranu je potěšující, že v případě 2. A je dopad aktivity znatelný, neboť v diskuzi při samotné aktivitě působilo dost dětí nerozhodně. U tvrzení 6 je pozoruhodné, jak jednoznačně odpovídali všichni zainteresovaní. U třídy 2. B je zajímavé, že se neobjevilo více odlišných názorů, neboť jak se ukázalo během aktivity v 2. A děti se o svou pravdu dosti přely. U odpovědí 2. A jsou odpovědi ještě více překvapující, neboť při aktivitě byla téměř polovina souhlasných názorů. Odpovědi u čísla 8 jsou nečekané hlavně ze strany 2. B, kde téměř 80% dětí svým rodičům věří. Z hlediska důvěry je to pozitivní výsledek. Bezpochyby největším šokem jsou výsledky u tvrzení 10. Zde byl očekáván naprosto opačný výstup. Nelze ovšem usuzovat pouze dle toho, která třída se účastnila aktivity. Zde hrají největší roli vztahy ve třídě, z čehož bychom mohli usuzovat, že situace v 2. B je v otázce vztahů znatelně lepší.

## Co odpovědi vypovídají o postojích dětí a jejich přístupech k řešení problematických situací

Potenciální pozitivní výsledek aktivity můžeme vysledovat např. u tvrzení č. 4, 5, 7, 8, kde je znatelný pokrok v kvalitě odpovědí u dětí z 2. A. Pozitivem je rovněž vysledovaná skutečnost, že u většiny tvrzení, na která děti uměly při aktivitě odpovědět správně,

odpovídaly stejně i v dotazníku a nenechaly se ovlivnit ostatními řečníky. Na druhou stranu objevili-li se názor, který rozšiřoval jejich pohled na skutečnost, byly ho schopny přijmout a v odpovědi v dotazníku zohlednit. Toto je asi největší přínos celého výzkumu a kromě odpovědi číslo 10 je výsledky obou, jak pozorování, tak dotazníku potvrzen.

## SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

Z vysledovaných skutečností vyplývá hned několik otázek. Za prvé, jsou vysledované závěry relevantní na tak malém vzorku dětí? Za druhé, byly aktivity vybrány vhodně ve smyslu věku a vyspělosti dětí? Za třetí, jakým způsobem by měl následný výzkum navázat na tento prvotní počín?

Relevantnost výzkumu v otázce dostatečného vzorku je jistě diskutabilní. Zaměříme-li se ovšem na výsledky z pozorování, je zde bezpochyby jistý přínos pro další postupy v rozvoji tématu VDO. Vyhodnocení následných dotazníků naznačuje, že zde by bylo potřeba většího počtu dětí a tříd zahrnutých do výzkumu. Bylo by jistě zajímavé porovnat výsledná čísla u velkého počtu dotazovaných dětí.

V otázce vhodnosti aktivit, se nabízí odpověď: Ano. Aktivity byly pro potřebu této práce vybrány vhodně, ovšem některá tvrzení a postupy by šla jistě zpracovat lépe, což by teoreticky změnilo výsledek výzkumu.

Zamyslíme-li se nad možným výzkumem, jež by mohl na tento navazovat, nabízí se více možností. Bylo by možné upravit aktivity, ztížit je, udělat větší počet aktivit, zahrnout větší počet tříd, působit na děti dlouhodoběji, vytvořit dotazníky pro učitele či rodiče, přeložit a aplikovat více aktivit z Velké Británie atd. Popřípadě inspirovat se výzkumy provedenými v Británii a použít jejich model zde.

Optimisticky řečeno, výsledky tohoto pozorování je možné považovat za začátek nového výzkumu.

## ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE

Diplomová práce *Výchova k demokratickému občanství v primární škole* postihuje jen zlomek celkového objemu této problematiky. K lepšímu pochopení role průřezového tématu VDO bylo použito srovnání se situací ve Velké Británii. V teoretické části bylo nejprve vysvětleno, co pojem demokratické občanství představuje a poté byla celá tematika popsána z hlediska její role v RVP ZŠ. Získané informace pak byly porovnávány s přístupem k VDO ve VB. Na vzorku čtyř základních škol jsme si poté udělali představu o způsobu zapracování VDO do jejich školních vzdělávacích programů avšak pouze po stránce teoretické.<sup>40</sup> Významnou část diplomové práce zabírá přehled materiálů zaměřených na VDO a to jak v ČR, tak i ve VB, kdy je možné brát vyzorovaný rozdíl jako největší nedostatek, se kterým se musí čeští učitelé při výuce VDO potýkat. Vzhledem k počtu a kvalitě nalezených zdrojů materiálů v anglickém jazyce se nabízí otázka, zda není onou cestou hledání inspirace v britském prostředí.

Výsledky empirické části i přes nedostatečně velký vzorek respondentů při výzkumu odhalil vliv VDO na formování názorů a postojů dětí k řešení problematických situací a během pozorování při aktivitách aplikovaných z britského modelu nastínil, jakým směrem by se mohly hodiny výuky VDO ubírat. Smysl této diplomové práce vidím tedy v nastartování dalších aktivit směrem k rozvoji výuky VDO v primární škole, jež mohou jít cestou britského vzoru.

Budoucí práce věnované DPO by mohly čerpat z britských pramenů nejen ve smyslu zdrojů materiálů pro výuku VDO, ale i ve smyslu použití již provedených výzkumů na britské půdě v českém prostředí. To by bylo jistě velkým přínosem tomuto tématu, jež v sobě bezpochyby skrývá velký potenciál.

---

<sup>40</sup> Při pozorování během aplikovaných aktivit, ani během studia ŠVP vybraných škol se autor nezabýval tím, jakým způsobem je předmět ve skutečnosti vyučován. Informace podávané v kapitole o ŠVP škol se soustředí pouze na jejich oporu VDO v ŠVP školy.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Atlas Transformace* – soubor autorů Tranzit 2009
- Bílá kniha – *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* Tauris 2001
- Claire, H. *Teaching Citizenship in Primary Schools* Learning Matters 2004
- Clough, N.; Holden, C. *Education for Citizenship: Ideas into Action* RoutledgeFalmer 2002
- De Mora Martínez, J. C. *Towards Inclusion of Citizenship Culture in Teacher Education Programmes* Charles University in Prague 2006
- Disman, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost* Univerzita Karlova 2000 Nakladatelství Karolinum
- Dvořáková, M.: *Základy demokracie – Spravedlnost* (Učebnice pro 4. – 6. ročník základní školy) Triton 2006
- Halstead, J. M.; Pike, A. M. *Citizenship and Moral Education – Values in Action* Routledge 2006
- Kapr, J. *Co je to demokracie* – studijní texty Slon 1991
- Kjaergaard, E.; Martineniene, R. *Pětkrát hurá demokracii – O demokracii v každodenní praxi školy* agentura. Strom 1997
- Kohák, E. *Průvodce po demokracii*. Praha: SLON 1997
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, VÚP, 2005
- Ravitch, D.; Viteritti, P. J. *Making Good Citizenship – Education and Civil Society* Yale University Press 2001
- Spilková, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Praha Portál 2005
- Stará, J. *Výchova k demokratickému občanství*, IN: SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005
- Stará, J. *Základy demokracie – Pravomoc* (učebnice pro 4. -6. ročník základní školy) Triton 2005
- Stará, J. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole* Univerzita Karlova v Praze 2004
- Urban, L. *Sociologie* Praha 2006 Eurolex Bohemia
- Válková, J. *Kurikulum výchovy k občanství v primární škole – dizertační práce* Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze 2002

Válková, J. *Základy demokracie – Odpovědnost* (učebnice pro 5. – 6. Ročník základní školy)  
Triton 2005

Internetové odkazy:

<http://aplikace.msmt.cz/MezinarodniSpoluprace/Dokumenty/dopedc.doc> , *Doporučení Rady Evropy členským státům – výchova k demokratickému občanství (2002), čl. 2, staženo 25. 1. 2010.*

[http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1\\_What\\_is\\_EDC\\_HRE/EDC\\_Q&A\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/EDC_Q&A_en.asp) , definuje demokratické občanství

[http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1\\_What\\_is\\_EDC\\_HRE/What\\_%20is\\_EDC\\_en.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/What_%20is_EDC_en.asp#TopOfPage) , definice výchovy k demokratickému občanství dle oficiálních stránek Rady Evropy

[http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1\\_What\\_is\\_EDC\\_HRE/EDC\\_Q&A\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/EDC_Q&A_en.asp)

<http://aplikace.msmt.cz/MezinarodniSpoluprace/Dokumenty/dopedc.doc>

<http://old.rvp.cz/clanek/231/2379>

[http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/2\\_EDC\\_HRE\\_in\\_member\\_states/Country\\_profiles/Profile\\_CZECH\\_REP\\_en.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/2_EDC_HRE_in_member_states/Country_profiles/Profile_CZECH_REP_en.asp#TopOfPage)



## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1** - Tabulka – Nový systém kurikulárních dokumentů

**Příloha 2** - RVP ZŠ ČR – Průřezová témata

**Příloha 3** - ŠVP ZŠ Ing. M. Plesingera – Božinova

**Příloha 4** - Překlad úplného znění britského kurikula kapitola VDO

**Příloha 5** – Fotografie použité v aktivitě ve 4. třídě

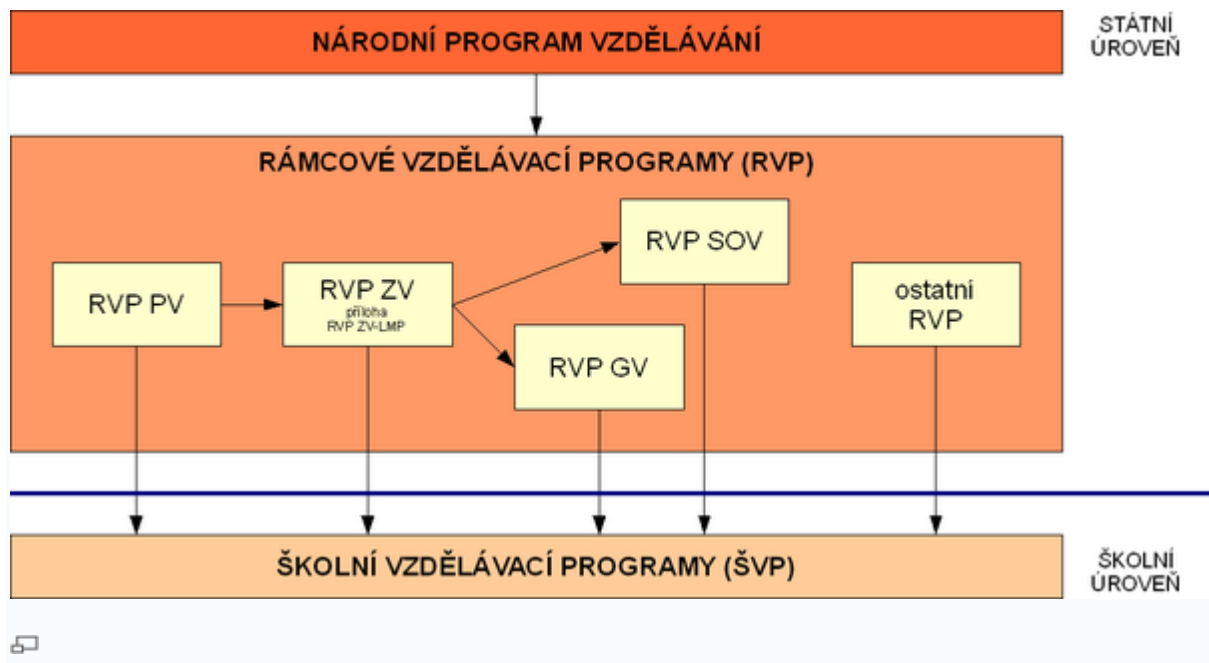
**Příloha 6** – Dotazník 4. třída

**Příloha 7** – Dotazník 3. třída

**Příloha 8** – Dotazník 2. třída

**Příloha 9** – Ukázky vypracovaných dotazníků

## Příloha 1 - Tabulka – Nový systém kurikulárních dokumentů



## **Příloha 2 – RVP ZŠ ČR – Průřezová témata**

### **Charakteristika průřezového tématu**

Průřezové téma **Výchova demokratického občana** má mezioborový a multikulturní charakter. V obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů.

Výchova demokratického občana má vybavit žáka základní úrovni občanské gramotnosti. Ta vyjadřuje způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti. Její získání má umožnit žákovi konstruktivně řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým, ohledem na zájem celku, s vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení.

Průřezové téma v základním vzdělávání využívá ke své realizaci nejen tematických okruhů, ale i zkušeností a prožitků žáků, kdy celkové klima školy (vztahy mezi všemi subjekty vzdělávání založené na spolupráci, partnerství, dialogu a respektu) vytváří demokratickou atmosféru třídy, sloužící jako „laboratoř demokracie“. V ní jsou žáci více motivováni k uplatňování svých názorů v diskusích a k možnosti demokraticky se podílet na rozhodnutích celku, společenství, komunity. Zároveň si sami na sobě mohou ověřit nejen význam dodržování pravidel, eventuálně v zájmu spravedlnosti se podílet na vytváření pravidel nových, ale i to, jak je důležité se o udržování demokracie starat, protože překročení hranice k anarchii či naopak k despotismu je neustále přítomným nebezpečím. Tato zkušenost pak rozvíjí schopnost kritického myšlení.

Průřezové téma Výchova demokratického občana má blízkou vazbu především na vzdělávací oblast **Člověk a společnost**, v níž jsou tematizovány principy demokracie a demokratického rozhodování a řízení, lidská a občanská práva, ve kterých se klade důraz na participaci jednotlivců - občanů na společenském a politickém životě demokratické společnosti. Ve vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět** se uplatňuje v tématech zaměřených na vztah k domovu a vlasti.

Průřezové téma má vazbu i na ostatní vzdělávací oblasti, zejména pak na ty, v nichž se tematizuje vztah k sobě samému i ostatním lidem, k okolnímu prostředí, k normám i hodnotám.

### **Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka**

#### ***V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:***

- vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod
- vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti
- umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků
- rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti
- prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování
- vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení

#### ***V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:***

- vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě
- vychovává k úctě k zákonu
- rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku
- učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti
- přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost
- rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů
- motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším
- umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze)
- vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností
- vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu

### **Tematické okruhy průřezového tématu**

Tematické okruhy průřezového tématu jsou zaměřeny na utváření a rozvíjení demokratických vědomostí, dovedností a postojů potřebných pro aktivní účast žáků – budoucích dospělých občanů – v životě demokratické společnosti. Při jejich realizaci je

užitečné vycházet z reálných životních situací a doporučené obsahy tematických okruhů co nejvíce vztahovat k životní zkušenosti žáků.

- **Občanská společnost a škola** – škola jako model otevřeného partnerství a demokratického společenství, demokratická atmosféra a demokratické vztahy ve škole; způsoby uplatňování demokratických principů a hodnot v každodenním životě školy (význam aktivního zapojení žáků do žákovské samosprávy - žákovských rad či parlamentů); formy participace žáků na životě místní komunity; spolupráce školy se správními orgány a institucemi v obci
- **Občan, občanská společnost a stát** – občan jako odpovědný člen společnosti( jeho práva a povinnosti, schopnost je aktivně uplatňovat, přijímat odpovědnost za své postoje a činy, angažovat se a být zainteresovaný na zájmu celku); Listina základních práv a svobod, práva a povinnosti občana; úloha občana v demokratické společnosti; základní principy a hodnoty demokratického politického systému (právo, spravedlnost, diferenciacce, různorodost); principy soužití s minoritami (vztah k jinému, respekt k identitám, vzájemná komunikace a spolupráce, příčiny nedorozumění a zdroje konfliktů)
- **Formy participace občanů v politickém životě** – volební systémy a demokratické volby a politika (parlamentní, krajské a komunální volby); obec jako základní jednotka samosprávy státu; společenské organizace a hnutí
- **Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování** – demokracie jako protiváha diktatury a anarchie; principy demokracie; základní kategorie fungování demokracie (spravedlnost, řád, norma, zákon, právo, morálka); význam Ústavy jako základního zákona země; demokratické způsoby řešení konfliktů a problémů v osobním životě i ve společnosti

### Příloha 3 – ŠVP ZŠ Ing. M. Plesingera – Božinova

Výchova demokratického občana

	ročník	předmět
<b>občanská společnost a škol</b> - demokr. atmosféra a demokr. vztahy ve škole - uplatňování demokr. principů (žákovské samosprávy a rady) - škola jako model otevřeného partnerství	1 2 3 4 5	ČS ČJ VV TV
<b>občan, občanská společnost a stát</b> – práva a povinnosti žáků školy - odpovědnost za svou práci, zdraví - principy soužití s minoritami	1, 2 3, 4 5 3. -5. r.	ČS ČJ PV TV
<b>formy participace občanů v politickém životě</b> - demokr. způsoby řešení konfliktů a problémů v osobním životě	5. 1. -5. r.	ČS TV
<b>principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování</b> - obec jako základní jednotka samosprávy státu - právo a spravedlnost	5	ČS, ČJ

## Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

	ročník	předmět
a. Evropa a svět nás zajímá	1, 2	ČS, AJ
- rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa	3, 4	ČJ, VV
- život dětí v jiných zemích	5	M
<b>objevujeme Evropu a svět</b>	4	ČS, AJ
- naše vlast a Evropa	5	ČJ
- Evropa a svět		PV, M
b. Jsme Evropané	4	ČS
- co Evropu spojuje a co ji rozděluje	5	AJ

## Multikulturní výchova

	ročník	předmět
<b>kulturní diference</b>		
- jedinečnost člověka a jeho individ.zvláštnosti	3	ČS, ČJ
- člověk jako nedílná jednotka tělesné a duševní stránky	4	TV
	5	
<b>lidské vztahy</b>		
- právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci	1	ČS
	2	M
- udržovat tolerantní vztahy s lidmi bez ohledu na jejich	3	ČJ
kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo	4	VV
generační příslušnost	5	H V
uplatňování principů slušného chování		TV
<b>etnický původ</b>		
- rovnocennost všech etnických skupin a kultur	4	ČS, PV
- odlišnost lidí, ale jejich vzájemná rovnost	5	M, VV
c. Multikulturalita	3	AJ, ČJ

- význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání	4 5	ČS
<b>princip sociální smíru a solidarity</b>	4	AJ, ČJ,
- nekonfliktní život v multikulturní společnosti	5	ČS

#### Mediální výchova

	ročník	předmět
<b>kritické čtení a vnímání mediálních sdělení</b>		
- pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě	3 4 5	ČJ VV AJ
- rozdíl mezi infor., zábavním a reklamním sdělením		
<b>interpretace vztahu mediálních sdělení a reality</b>		
- různé typy sdělení	3 4 5	ČJ VV AJ
- rozdíl mezi reklamou a zprávou		
- rozdíl mezi fiktivním faktickým obsahem		
<b>fungování a vliv médií ve společnosti</b>		
- vliv médií na každodenní život	4. -5.r.	ČJ, TV
<b>tvorba mediálního sdělení</b>		
- práce v realizačním týmu pro třídní či školní časopis	5	ČJ



## **Příloha 4 – Překlad úplného znění britského kurikula kapitola VDO**

### Britské kurikulum<sup>41</sup>

Během klíčového období 1 se žáci učí poznávat samy sebe jako rozvíjející se jedince a jako členy svých komunit, na základě jejich vlastních zkušeností a pomocí prvotních vzdělávacích cílů determinující svůj osobní, sociální i emocionální vývoj. Učí se základním pravidlům a dovednostem, jež zajistí jejich zdraví a bezpečí a rovněž dobré chování. Mají příležitosti ukázat, že jsou schopni být zodpovědní sami za sebe i své blízké okolí. Začínají se učit o pocitech svých i pocitech ostatních lidí a jsou si vědomi, že ostatní děti i starší lidé mají jiné názory, potřeby a práva. Jako členové třídní i školní komunity se učí sociálním dovednostem, jako jak sdílet, střídat se, hrát či pomáhat jiným, řešit jednoduché výměny názorů nebo čelit šikaně. Začínají se aktivně podílet na životě ve škole a jejím okolí.

Znalosti, dovednosti a porozumění

Rozvoj sebedůvěry a zodpovědnosti a maximální rozvoj vlastních schopností

### Žáci by se měli učit

- rozpoznat co mají a nemají rádi, co je fér a nefér, a co je správné a špatné
- sdílet své názory o věcech, na nichž jim záleží, s ostatními a vysvětlit své pohledy na věc
- rozpoznat, pojmenovat a umět si poradit se svými pocity pozitivním způsobem
- přemýšlet o sobě, učit se ze svých zkušeností a rozpoznat, v čem jsou dobří

Jak si stanovit jednoduché cíle

Příprava na aktivní roli občana

### Žáci by se měli učit:

---

<sup>41</sup> <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/citizenship/keystage1/index.aspx>,  
16.1.2010

- zapojit se do diskuze s jinou osobou a s celou třídou
- zúčastnit se jednoduché debaty o tematické otázce
- rozpoznat možnosti výběru, jež se jim nabízejí a určit rozdíl mezi správným a špatným
- odsouhlasit si a dodržovat pravidla pro svou skupinu či třídu a porozumět, jak jim daná pravidla mohou pomoci
- uvědomit si, že lidé i ostatní žijící tvorové mají své potřeby a jejich odpovědností je, se s těmito potřebami seznámit
- že jsou součástí různých skupin a komunit jako např. rodina či škola

Co zlepšuje a naopak škodí jejich místnímu, přírodnímu i člověkem vybudovanému prostředí a jakým způsobem by se o něj měli lidé starat

- přispívat k fungování třídy i školy
- být si vědomi toho, že peníze pochází z různých zdrojů a mohou být použity k rozličným účelům

### **Rozvíjení zdravějšího a bezpečnějšího životního stylu**

Žáci by se měli učit:

- jak správným výběrem zlepšit své zdraví a pohodu,
- dodržovat osobní hygienu,
- jak se rozšiřují jednotlivé nemoci a jak jejich šíření předcházet,
- o procesu dospívání a o tom, jak se v jeho průběhu mění lidské potřeby,
- názvy jednotlivých částí těla,
- o tom, že veškeré v domácnosti používané prostředky, včetně léků, mohou způsobit poškození organismu, jestliže nejsou používány řádným způsobem,
- o pravidlech a způsobech zachování vlastního bezpečí, včetně základních pravidel silničního provozu a zejména pak o lidech, kteří jim mají pomáhat cítit se bezpečně.

Rozvoj dobrých vztahů a respektování rozdílů mezi lidmi

Žáci by se měli učit:

- jakým způsobem jejich chování ovlivňuje jiné lidi

- naslouchat ostatním lidem, hrát a pracovat týmově
- rozpoznat a respektovat odlišnosti a podobnosti mezi lidmi
- tomu, že rodina a přátelé by se měli starat jeden o druhého
- že zde existují různé druhy škádlení a šikanování, a že šikana je nemorální. Dále pak, na koho se obrátit pro pomoc jak se šikanou vyrovnat.

### Možné příležitosti

Během této fáze by měli být žáci učeni znalostem, dovednostem a porozumění díky možnostem:

- mít zodpovědnost a sdílet ji (např. za svého chování, za tvorbu třídních pravidel a jejich dodržování, za domácí zvíře),
- přemýšlet o sobě pozitivně (např. rozpoznáním vlastních úspěchů, nebo díky pozitivním ohlasům na svou osobu),
- zúčastnit se diskuzí (např. povídání si o tématech týkajících se školy, okolí, národu, Evropy, Commonwealthu či celého světa, jako třeba odkud se bere jídlo či suroviny v naší zemi),
- dělat opravdová rozhodnutí při možnosti výběru (např. při výběru zdravého jídla ve školní kantýně, co sledovat v televizi, jaké hry hrát, jak citlivě utrácet a šetřit peníze),
- seznamovat se a mluvit s lidmi (např. s hosty zvenčí jako třeba se zástupci církví, policejními úředníky, zdravotními sestrami),
- utvářet nové vztahy díky společné práci a při hře (např. sdílení vybavení s ostatními žáky, či kamarády při skupinových úkolech),
- zamýšlet se a brát v potaz sociální a morální dilemata, se kterými přichází každodenně do styku,
- požádat o pomoc (např. rodinu, přátele, dozor, starší spolužáky, policii).

*Tento obsah se vztahuje k programům z roku 1999 zabývajícím se studijními a vzdělávacími cíli.*

### Citizenship key stage 2

Během druhého období žáci poznávají sami sebe jako vyvíjecí se a měnící se jedince

s vlastními zkušenostmi a nápady a jako členy vlastních společenství. Stávají se dospělejšími, nezávislejšími a sebevědomějšími. Poznávají širší svět a propojenost všech společenství uvnitř onoho mechanismu. Rozvíjejí svůj smysl pro sociální spravedlnost a morální odpovědnost a začínají rozumět faktu, že jejich vlastní výběr a chování mohou ovlivnit jak místní, tak i národní a celosvětové problémy a chod politických a sociálních institucí. Učí se, jak se více podílet na školních i společenských aktivitách. Jak se začínají vyvíjet v mladé dospělé, musí čelit změnám, jež, zahrnuje puberta a přechod na druhý stupeň za podpory a povzbuzení ze strany školy. Učí se, jak se rozhodovat s větším uvědoměním a informovaností při výběru týkajícím se jejich zdraví a prostředí, v němž žijí; větší zodpovědnost - jako jedinec či ve skupině, za vlastní vzdělávání či při vzdorování šikaně.

Znalosti, dovednosti a porozumění

Rozvoj sebevědomí a zodpovědnosti a maximální rozvoj vlastních schopností

Žáci by se měli učit:

- mluvit a psát o svých názorech a vysvětlit své pohledy na problémy, jež ovlivňují jak je, tak i společnost,
- uvědomit si svou cenu jakožto jedince nalézáním pozitiv na sobě samém a svých úspěších, nazíráním na své chyby, jejich napravováním a nastavováním dalších cílů,
- čelit novým výzvám pozitivně za pomoci sbírání informací, vyhledávání pomoci, odpovědného rozhodování a pomocí samotného uskutečnění,
- rozpoznat blížící se pubertu a s ní spojené změny lidských emocí a naučit se pozitivně přistupovat ke změně pocitů a postojů k sobě samému, k rodině a ostatním lidem,
- o různých povoláních, jimiž se zabývají lidé, které znají a porozumět, jak oni sami mohou rozvíjet své dovednosti, aby se v budoucnu stali rovněž prospěšnými,
- starat se o své peníze a uvědomit si, že jejich přání a potřeby se budou v budoucnu odvíjet od vlastních úspor.

Příprava na roli aktivního občana

Žáci by se měli učit:

- zkoumat, diskutovat a bavit se o tematických otázkách, problémech a událostech,
- proč a jak se utváří pravidla a zákony a jak se prosazují, proč jsou v různých situacích potřeba odlišná pravidla a jak se podílet na tvorbě a změně pravidel,
- uvědomit si následky anti-sociálního a agresivního chování, jako je šikana či rasismus vůči jedinci i společenství,
- o tom, že zde existují rozdílné druhy zodpovědností, práv a povinností doma, ve škole či ve společnosti a tato odlišnost může způsobit sporné situace,
- uvažovat o duchovních, morálních, společenských a kulturních otázkách, za použití představivosti k tomu, abychom pochopily zkušenosti ostatních lidí,
- rozhodnout o rozdílech s přihlédnutím k daným možnostem, konečné rozhodnutí s vysvětlením výběru,
- co je demokracie a jaké jsou hlavní instituce, jež ji podporují na místní i národní úrovni,
- rozpoznat roli dobrovolnictví, společenství a tlaku,
- ocenit širokou řadu národních, regionálních, náboženských a etnických totožností v GB,
- že prostředky mohou být přidělovány různými způsoby a že tato ekonomická rozhodnutí ovlivňují jedince, společenství a udržitelnost prostředí,
- poznat, jak média prezentují informace.

### Rozvoj zdravějšího a bezpečnějšího životního stylu

#### Žáci by se měli učit:

- co určuje zdravý životní styl, včetně výhod cvičení a zdravého stravování, co ovlivňuje duševní zdraví a jak se správně rozhodnout na základě dostačujících informací,
- že, bakterie a viry ovlivňují zdraví, a že při dodržování jednoduchých a pravidelných návyků se hrozba šíření snižuje,
- o tom, jak se mění lidské tělo po dosažení puberty,
- jaké běžně dostupné látky a drogy jsou legální a nelegální, jaké jsou jejich účinky a rizika,

- rozpoznat různá rizika v odlišných situacích a poté se rozhodnout, jak se chovat zodpovědně, např. při pohybu na silnici nebo při usuzování, jaký fyzický kontakt je přijatelný a jaký ne,
- že tlak ovlivňující to, že se chováme nepřijatelným a riskantním způsobem může pocházet z různých zdrojů, včetně lidí, jež známe, dále by se měli učit tomu, jak požádat o pomoc či použít základní techniku jak vzdorovat tlaku činit zlo,
- školním pravidlům o zdraví, bezpečí, základům první pomoci a tomu, kde mohou pomoc nalézt.

Rozvoj dobrých vztahů a respektování odlišností mezi lidmi

Žáci by se měli učit:

- jejich jednání má vliv nejen na ně, ale i na ostatní, starat se o pocity jiných lidí a snažit se dívat se na věci z jejich perspektivy,
- přemýšlet o životech lidí žijících na jiných místech a v jiném čase a o lidech s jinými hodnotami a zvyky,
- být si vědom různých typů vztahů, včetně manželství, vztahů mezi přáteli a rodinou rozvíjet dovednosti, jež jsou nezbytné pro udržení efektivního vztahu,
- uvědomit si podstatu a důsledky rasismu, popichování, šikany a agresivního chování a jak na tyto reagovat a případně požádat o pomoc,
- rozpoznat a vzdorovat stereotypům,
- že rozdíly a podobnosti mezi lidmi jsou zapříčiněny nespočtem faktorů jako je kulturní, etnická, rasová a náboženská odlišnost, odlišnost mezi pohlavími či různá postižení,
- kde mohou jedinci, rodiny či skupiny lidí hledat pomoc a podporu.

Možné příležitosti

Během této fáze by měli být žáci učeni znalostem, dovednostem a porozumění díky možnostem:

- vzít na sebe zodpovědnost (např. za plánování a dohlížení na tvorbu školního prostředí; za potřeby jiných – pomoc spolužákům, dohlížením na mladší spolužáky; za péči o zvířata atd.
- přemýšlet o sobě pozitivně (např. tvorbou osobních deníků, profilů či portfolií dosažených úspěchů, demonstrací toho, co umí a kolik odpovědnosti jsou schopni na sebe vzít),
- podílet se (např. na školních rozhodovacích procesech, ve vztahu k demokratické struktuře a postupu jako jsou školní rada, parlament, vláda a volby),
- být schopen opravdového výběru a rozhodnutí (např. v otázkách ovlivňujících jejich zdraví a pohodu jako je kouření; v otázkách užívání prostředků; utrácení peněz, včetně kapesného či příspěvků na charitu),
- seznamovat se a mluvit s lidmi (např. s lidmi ovlivňujícími společnost za pomoci ekologických zájmových skupin, nebo s lidmi z mezinárodních humanitárních organizací, s lidmi pracujícími ve školách či v okolí jako jsou zástupci církví či policisté),
- rozvíjet vztahy prací či hrou (např. podílet se na aktivitách ve skupinách s určitými potřebami, jako jsou děti se speciálními potřebami či senioři; komunikace s dětmi z jiných zemí skrze internet či dopisy),
- brát v potaz společenská a morální dilemata, se kterými se v životě setkávají (např. podpora respektu a porozumění mezi různými rasami a vypořádání se s otázkou týrání.
- nalézt informace a rady (např. pomocí linek pomoci; porozuměním prosperity systému ve společnosti),
- připravit se na změnu (např. přechod na druhý stupeň ZŠ).

**Příloha 5 – Fotografie použité v aktivitě ve 4. třídě**







**Dotazník 4. třída**

Třída:.....

***!Nehodící se škrtněte!***

**1. Informace z novin nebo televize jsou vždy pravdivé.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**2. Informacím z novin nebo z televize věřím.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**3. Když se podívám na fotografii v novinách, hned vím, o čem článek je.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**4. Pokud člověk na fotografii pláče, určitě ho něco bolí.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**5. Fotografie zachycuje vždy skutečnost.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**6. Jídlo, které dobře vypadá, je také vždy zdravé.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**7. Lidé z reklamy jsou hezcí, protože používají dobré výrobky z reklamy.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**8. Lidé, kteří se spolu na fotografii smějí, se mají vždy rádi.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**9. Lidé, kteří si podávají ruce, si vždy důvěřují.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**10. Článek v novinách vždycky mluví o lidech, kteří jsou na fotografii, která článek doprovází.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**Dotazník 3. třída**

Třída:.....

***!Nehodící se škrtněte!***

**1. Když člověk něco slíbí, měl by to splnit.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**2. Věděl bych, jak pomoci kamarádovi, kterého šikanují.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**3. Může se stát, že mě někdy někdo bude šikanovat.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**4. Když se někomu ubližuje, měl bych na to upozornit.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**5. Když řeknu paní učitelce, že někdo ubližuje spolužákovi, jsem žalobníček.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**6. Kdyby můj kamarád kradl, nikomu to neřeknu.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**7. Ve třídě bych se bavil i se spolužákem, kterého ostatní pomlouvají.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**8. Pomlouvat můžeme jen ty, které nemáme rádi.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**9. Když se k někomu chovám špatně, může se mi to taky někdy vrátit.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**11. Nepřátelům není třeba pomáhat.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**Dotazník 2. třída**

Třída: .....

**! Nehodící se škrtněte!**

**1. Děti by měly doma pomáhat, když za to dostanou zapláceno.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**2. Vidím-li, že někdo ubližuje kamarádovi, uteču domů a schovám se.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**3. Čestnost je každému ku prospěchu.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**4. Lži jsou vždy špatné.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**5. Každý by měl mít šanci napravit své chyby.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**6. Bohatší lidé jsou chytřejší.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**7. Můj soupeř ve hře je zároveň můj nepřítel.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**8. Co říkají rodiče, je vždycky pravda.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**9. Mám právo si kdykoli pustit nahlas hudbu.**

*souhlasím – nesouhlasím*

**10. Ve třídě se bavím jen se svými kamarády.**

*souhlasím – nesouhlasím*

## Příloha 9 – Ukázky vypracovaných dotazník

Třída: 3. A  
.....

### Dotazník 3. třída

*!Nehodit se škrtněte!*

1. Když člověk něco slíbí, měl by to splnit.  
*souhlasím – nesouhlasím*
2. Věděl bych, jak pomoci kamarádovi, kterého šikanují.  
*souhlasím – nesouhlasím*
3. Může se stát, že mě někdy někdo bude šikanovat.  
*souhlasím – nesouhlasím*
4. Když se někomu ubíží, měl bych na to upozornit.  
*souhlasím – nesouhlasím*
5. Když řeknu paní učitelce, že někdo ubíží, jsem žalobník.  
*souhlasím – nesouhlasím*
6. Kdyby můj kamarád kradl, nikomu to neřeknu.  
*souhlasím – nesouhlasím*
7. Ve třídě bych se bavil i se spolužákem, kterého ostatní pomáhají.  
*souhlasím – nesouhlasím*
8. Pomlouvat můžeme jen ty, které nemáme rádi.  
*souhlasím – nesouhlasím*
9. Když se k někomu chovám špatně, může se mi to taky někdy vrátit.  
*souhlasím – nesouhlasím*
10. Nepřítelům není třeba pomáhat.  
*souhlasím – nesouhlasím*

## Dotazník 4. třída

Třída: 4.B .....  
*!Nehodit se škrtněte!*

1. Informace z novin nebo televize jsou vždy pravdivé.  
*sověhlasím – nesouhlasím*
2. Informacím z novin nebo z televize věřím.  
*souhlasím – nesouhlasím*
3. Když se podívám na fotografii v novinách, hned vím, o čem článek je.  
*sověhlasím – nesouhlasím*
4. Pokud člověk na fotografii přiče, určitě ho něco bolí.  
*sověhlasím – nesouhlasím*
5. Fotografie zachycuje vždy skutečnost.  
*sověhlasím – nesouhlasím*
6. Jídlo, které dobře vypadá, je také vždy zdravé.  
*sověhlasím – nesouhlasím*
7. Lidé z reklamy jsou hezcí, protože používají dobré výrobky z reklamy.  
*souhlasím – nesouhlasím*
8. Lidé, kteří se spolu na fotografii smějí, se mají vždy rádi.  
*sověhlasím – nesouhlasím*
9. Lidé, kteří si podávají ruce, si vždy důvěřují.  
*sověhlasím – nesouhlasím*
10. Článek v novinách vždycky mluví o lidech, kteří jsou na fotografii, která článek doprovází.  
*sověhlasím – nesouhlasím*

**Dotazník 2. třída**

Třída: 2.A.....

***! Nehodící se škrtněte!***

1. Děti by měly doma pomáhat, když za to dostanou zapláceno.  
*souhlasím – nesouhlasím*
2. Vidím-li, že někdo ubližuje kamarádovi, uteču domů a schovám se.  
*souhlasím – nesouhlasím*
3. Čestnost je každému ku prospěchu.  
*souhlasím – nesouhlasím*
4. Lži jsou vždy špatné.  
*souhlasím – nesouhlasím*
5. Každý by měl mít šanci napravit své chyby.  
*souhlasím – nesouhlasím*
6. Bohatší lidé jsou chytřejší.  
*souhlasím – nesouhlasím*
7. Můj soupeř ve hře je zároveň můj nepřítel.  
*souhlasím – nesouhlasím*
8. Co říkájí rodiče, je vždycky pravda.  
*souhlasím – nesouhlasím*
9. Mám právo si kdykoli pustit nahlas hudbu.  
*souhlasím – nesouhlasím*
10. Ve třídě se bavím jen se svými kamarády.  
*souhlasím – nesouhlasím*